

Erste Staatsprüfung

Für das Lehramt an Sonderschulen

30.04.2008

**An der Fakultät für Sonderpädagogik
der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
in Verbindung mit der Universität Tübingen
mit Sitz in Reutlingen**

Wissenschaftliche Hausarbeit

Ramm, Insa Mareike

Thema: Integration von jugendlichen Spätaussiedlern

Thema vereinbart mit: Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik
Dr. Peter Jauch, Akademischer Rat

Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
1. Einleitung	1
 <u>Theoretische Grundlagen</u>	
2. Begriffsklärung: Spätaussiedler	4
3. Migration	6
4. Integration	8
5. Die Migrationstheorie von Shmuel Eisenstadt	11
6. Ergänzung des Modells von Eisenstadt	16
6.1 Ausdifferenzierung der Einflussfaktoren	16
6.1.1 Handlungsorientierungen	16
<i>Exkurs: Normen und Werte</i>	16
<i>Exkurs: Jugendliche → Nähere Beschreibung der Zielgruppe</i>	17
<i>Exkurs: Sozialisation</i>	19
Fazit	20
6.1.2 Konzept der sozialen Teilhabe	20
6.2. Ausdifferenzierung der Ergebnisse eines Integrationsprozesses	21
6.3. Erweiterte Darstellung des Modells von Eisenstadt	26
7. Anwendung der Migrationstheorie von Shmuel Noah Eisenstadt	27
7.1 Phase 1: Wanderungsmotivation	27
<i>Exkurs: Ursachen für Migration</i>	27
7.1.1 Einreisegründe der Spätaussiedler nach Deutschland	28
<i>Exkurs: Geschichte → Ausreise aus Deutschland und Rückkehr</i>	29
7.1.2 Freiwilligkeit der Jugendlichen in Bezug auf die Einreise	34
7.1.3 Erwartungshaltung der Einreisenden	35
7.1.4 Einreisebedingungen des Aufnahmelandes	36
Fazit	38
7.2 Phase 2: Sozialstruktur des Migrationsprozesses	39
7.2.1 Sozialisationsbedingungen der jugendlichen Spätaussiedler	39
<i>Exkurs: Kurze Anmerkung zur ehemaligen Sowjetunion</i>	40

	<u>Seite</u>
7.2.1.1 Familie	40
<i>Exkurs: Wohnsituation in Deutschland</i>	41
7.2.1.2 Schule	45
7.2.1.3. Freizeit	47
Fazit	48
7.2.2. Konzept der sozialen Teilhabe	49
7.2.2.1 Definition und Schutz spezifischer Rechte des Einzelnen gegenüber Organisationen	49
7.2.2.2 Notwendigkeit der Verfügung über Geldmittel	56
7.2.2.3 Notwendigkeit der Teilhabemöglichkeiten in der erreichbaren materiellen und sozialen Umwelt	57
<i>Exkurs: Einstellungstendenzen Einheimischer gegenüber Spätaussiedlern</i>	58
7.2.2.4 Handlungskompetenzen	62
Fazit	63
<i>Exkurs: Ethnizität der Spätaussiedlerjugendlichen</i>	64
<i>Exkurs: Identität und Ethnizität bei Migration</i>	67
7.3. Phase 3: Eigentlicher Eingliederungsprozess: Bewältigungsstrategien	68
7.3.1 Segregation	70
7.3.2 Desintegration	72
7.3.3 Assimilation	74
7.3.4 Transkulturation	75
Fazit	76
 8. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse	 78
 <u>Praktische Ergänzung</u> 	
9. Überprüfung der Erkenntnisse aus der Literaturrecherche	80
9.1 Interview	80
9.2 Interviewdurchführung und Feldnotizen	83
9.3 Auswertung	84
9.3.1 Transkription	84
9.3.2 Erstellung der Auswertungskategorien am Material	86
9.3.3 Codierung des Materials	87
9.3.3.1 Ausreise: Gründe und Gefühle	87
9.3.3.2 Erste Zeit in Deutschland	88

	<u>Seite</u>
9.3.3.3 Familie	89
9.3.3.4 Schule und Bildung	90
9.3.3.5 Gewalt und Alkohol	92
9.3.3.6 Nationalität und Kultur	93
9.3.3.7 Kontakte	94
9.3.3.8 Diskriminierungserfahrungen	96
9.3.3.9 Sprache	98
9.3.3.10 Integration	99
Fazit	100
9.3.4 Kurze vertiefende Fallinterpretation	101
10. Fazit und Ausblick	104
11. Literaturverzeichnis	107
Anhang	114

1. Einleitung

„Die Kinder, die unten spielten, vernahmen einen dumpfen Schlag. Da lag Andreas, 16 Jahre, auf dem Boden einer Stadt, in der für ihn ein neues Leben anfangen sollte. Ein besseres. Besser als jenes, das er zurückgelassen hatte in Sibirien, wo er zur Welt gekommen war. Wo die Menschen ihn daran erinnerten, dass er der „Deutsche“ ist, ein Nachkomme der Nazis. Sie spuckten dieses Wort aus mit einer Abscheu, die ihn ahnen ließ, dass jemand in seiner Verwandtschaft etwas Furchtbares getan haben musste. [...] Doch in der fremden Heimat, in der Andreas landete, erinnerten ihn die Menschen daran, dass er der „Russe“ ist. Und sie spuckten dieses Wort aus mit einer Abscheu, die ihm vertraut war“ (KAISER 2000, 1).

Das Zitat beschreibt den Selbstmord eines jugendlichen Spätaussiedlers, der in Deutschland lebte.

In dieser Arbeit soll es um die Integration jugendlicher Spätaussiedler¹ gehen, die sicherlich nicht für alle so endet, wie sie für Andreas geendet hat. Trotzdem sind die Probleme, die in dem kurzen Textauszug angedeutet werden, meiner Meinung nach nur einige von vielen, mit denen sich jugendliche Spätaussiedler in Deutschland heute auseinandersetzen müssen.

Im Folgenden soll es um die Frage gehen, in welcher Form die Integration jugendlicher Spätaussiedler in unserer Gesellschaft stattfindet. Dabei werde ich auf verschiedene Bereiche der Integration eingehen. Ziel ist es darzustellen, inwieweit die von mir beschriebenen Personen, einen Platz in ihnen finden können und welche Auswirkungen die sozialen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten auf ihr Leben haben. Ich werde mich dabei auf die Jugendlichen konzentrieren und nicht darauf eingehen, welche Folgen diese Migration für die abgebende Gesellschaft, also das Herkunftsland hat.

Die Auswirkungen, die die Migrationsbewegung auf die aufnehmende Gesellschaft, in diesem Fall auf die Bundesrepublik Deutschland, hat, werde ich immer wieder am Rande erwähnen, da sie z. T. Konsequenzen für das Leben der Jugendlichen hier hat.

Der Fokus wird auf dem Aufenthalt der Spätaussiedlerjugendlichen in Deutschland liegen. Ich werde nur andeutungsweise berücksichtigen können, inwieweit sie in ihren Herkunftsgebieten integriert waren.

Im Rahmen dieser Arbeit muss ich Schwerpunkte setzen und kann dabei nur exemplarisch arbeiten. Viele Themengebiete können nur angeschnitten werden, bzw. ich werde auf Literatur verweisen. Insbesondere in den Exkursen muss ich mich auf Details beschränken, die meines Erachtens für meine Fragestellung relevant sind und kann deshalb in Bezug auf diese Themenbereiche keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

¹ Aus Gründen der Leseerleichterung sind alle im Text verwendeten Personenformen maskulin. Selbstverständlich schließen sie die feminine Form mit ein.

Die Aussiedlerforschung ist seit Beginn der 1990er Jahre eines der zentralen Bereiche der Migrations- und Integrationsforschung in Deutschland, daher ist die Literatur zum Thema Aussiedler und Spätaussiedler sehr umfangreich und vielfältig und umfasst neben soziologischen (z. B. INGENHORST 1997), geschichtlichen und politischen (z. B. JUDT 2006), biographischen (z. B. WIERLING 1981), gesetzlichen (z. B. KOSUBEK 1988), psychologischen (z. B. SILBEREISEN/LANTERMANN/SCHMITT-RODERMUND 1999) und pädagogischen (z. B. KOTZIAN) Perspektiven auch Gedichte (z. B. STOLDT in: KOTZIAN) und Kinderbücher (z. B. GÜNDISCH 1987).

Etwas schwierig stellt sich z. T. die Suche nach Aussiedlern und Spätaussiedlern in offiziellen Statistiken, z. B. zum Schulbesuch, dar. In diesen wird häufig nur zwischen >Deutschen< und >Ausländern< differenziert, aus diesem Grund kann der Anteil der Spätaussiedler oft nicht genau erfasst werden.

(Spät-) Aussiedler galten lange Zeit im Vergleich zu anderen Einwanderern in Deutschland als materiell privilegiert und ihre Integration in die deutsche Gesellschaft als „mustergültiges Modell“ (BADE/OLTMER 1999, 7). Verschiedene Einflussfaktoren, vor allem der Anstieg der Einwandererzahlen und die Krise der öffentlichen Haushalte in Deutschland, sorgten dafür, dass die Eingliederung ab 1990 zum gesellschaftlichen Problem wurde. Besonders thematisiert wurde in diesem Zusammenhang immer wieder die Integration der Jugendlichen, die als auffällig und schwierig galt (vgl. DIETZ 1997, 8).

Dies sollte jedoch nicht pauschal und unhinterfragt für alle Jugendlichen aus den ehemaligen Aussiedlungsgebieten angenommen werden: „Statistiken über Hilfsbedürftigkeit, soziale Entgleisung und Straffälligkeit sprechen eine deutliche Sprache. Sie bergen freilich aber auch die Gefahr in sich, daß Opfer als Täter erscheinen, allgemeine Vorurteile nur weiter bestärkt werden und aus dem Blick gerät, daß die Eingliederung der Aussiedler bisher insgesamt ohne größere gesellschaftliche Brisanz verlaufen ist, trotz Massenerwerbslosigkeit und reduzierten Eingliederungshilfen“ (BADE/OLTMER 1999, 7).

Ziel dieser Arbeit ist es daher, immer wieder darauf hinzuweisen, wo, warum und durch wen Barrieren entstehen, die den Jugendlichen das Leben in Deutschland erschweren. Dabei gehe ich von der Hypothese aus, dass viele Probleme der jugendlichen Spätaussiedler – ebenso wie anderer Migrantengruppen – von politischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen, vor allem aber von der einheimischen Bevölkerung mitbegünstigt, wenn nicht sogar verursacht sind.

Ich habe mich bei der Erstellung dieser Arbeit zuerst mit der Literatur zu meinem Thema befasst. Meine Erkenntnisse daraus werden in einem theoretischen Aufriss in Kapitel 2 bis Kapitel 8 dargestellt: Nachdem in Kapitel 2 erläutert wird, wer eigentlich zu der Gruppe der Spätaussiedler gehört, soll in Kapitel 3 auf Migration und Kapitel 4 auf Integration im Allgemeinen eingegangen werden. Hierbei erscheint es mir notwendig, zunächst auf Daten

und Literatur zurückzugreifen, die sich nicht speziell mit jugendlichen Spätaussiedlern, sondern mit dieser Thematik im Allgemeinen beschäftigt.

Ein Schwerpunkt wird dabei in Kapitel 5 auf der Beschreibung der Migrationstheorie von Shmuel Eisenstadt liegen. Diese wird zuerst dargestellt und anschließend in Kapitel 6 mit Details ergänzt, die ich für meine Fragestellung als relevant erachte.

Das erweiterte Modell wird dann auf die Zielgruppe der Arbeit – die jugendlichen Spätaussiedler – bezogen und die einzelnen Punkte werden ausgeführt.

Im Anschluss an meine Literaturrecherche habe ich in einer praktischen Ergänzung ein Interview mit einer jugendlichen Spätaussiedlerin und ein Interview mit einer Mitarbeiterin eines Jugendmigrationsdienstes durchgeführt. Die Auswertung dieser Interviews wird im Anschluss an die Theorie in Kapitel 9 dargestellt.

Bevor ich mit der Begriffsklärung in die Thematik einsteige, möchte ich meine Themenwahl begründen:

Im Rahmen meines Sonderpädagogikstudium habe ich häufig die Erfahrung gemacht, dass sich der wachsende Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund an unserer Bevölkerung auch stark in meinem Berufsalltag widerspiegeln wird: In meinen Lehramtspraktika bin ich immer wieder mit der Tatsache konfrontiert worden, dass der Umgang mit Migranten ein wesentlicher Bestandteil meiner Arbeit sein wird. Dies war u. a. Anlass dafür, dass ich mich seit 2006 auch im Rahmen eines Diplomstudiums mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Erziehung mit dieser Thematik auseinandersetze.

Meiner Meinung nach machen jugendliche Spätaussiedler spezielle Erfahrungen, die nur auf diese Gruppe von Einwanderern zutreffen. Welche dies sind, soll insbesondere in den Exkursen zur Ethnizität der Spätaussiedlerjugendlichen und zur Identität und Ethnizität bei Migration verdeutlicht werden. Auch in Kapitel 7.3, in dem es um unterschiedliche Bewältigungsstrategien als Resultat eines Eingliederungsprozesses geht, werde ich auf diese Besonderheiten Bezug nehmen.

Gleichzeitig lassen sich meines Erachtens am Beispiel dieser Migrantengruppe aber auch viele Dinge aufzeigen, die typisch für die Situation aller Migranten in Deutschland sind. Dies wird insbesondere in Kapitel 7.2.2, wenn es um die Darstellung der sozialen Teilhabechancen geht, deutlich.

2. Begriffsklärung: Spätaussiedler

Bezeichnungen wie >Vertriebene<, >Aussiedler<, >Spätaussiedler<, >Deutschstämmige<, >Russlanddeutsche<, >ethnische Minderheiten<, etc. werden in der Alltagssprache und in den Medien häufig verwendet, ohne dass ihre Bedeutung eindeutig geklärt ist. Dabei sind Begriffe wie >deutsch<, >russisch< oder >russlanddeutsch< Kategorien, die aus der Entstehung der Nationalstaaten des 18. und 19. Jahrhunderts resultieren. „Nationale Zugehörigkeiten, ‘Abstammung’ und ethnische Identität sind Teil der historischen Entwicklung und der damit einhergehenden Grenzziehungen, sie sind nichts Natürliches. Im Prozeß der Nationbildung haben diese Fremd- und Selbstzuschreibungen Eingang in das Selbst- und Fremdbild von Menschen gefunden“ (vgl. ANDERSON 1998, zitiert nach TREIBEL 2003, 33). Diese Bezeichnungen werden dabei jedoch häufig unkritisch und unreflektiert übernommen und verwendet.

Daher soll nun zunächst beschrieben werden, um wen es sich bei der Zielgruppe meiner Arbeit handelt. Dazu möchte ich kurz auf die entsprechenden Gesetze verweisen, die die Zugehörigkeit zur Gruppe der Aussiedler bzw. Spätaussiedler festlegen, und werde im Folgenden die wichtigsten Aspekte daraus wiedergeben. Aufgrund der Tatsache, dass Aussiedler und Spätaussiedler ihrer nach Staatsangehörigkeit >deutsch< sind, ist eine Unterscheidung zwischen ihnen und >Deutschen< nicht nur unklar, sondern auch falsch. Folglich werde ich in meiner Arbeit den Begriff >Einheimische< verwenden, wenn ich mich auf Deutsche ohne Migrationshintergrund beziehe.

Der Begriff >Aussiedler< bzw. >Spätaussiedler< beschreibt sowohl eine Personengruppe, als auch einen Rechtsstatuts. Es handelt sich hierbei um Menschen deutscher Volkszugehörigkeit, die aus den Staaten des ehemaligen Ostblocks nach Deutschland umgesiedelt sind oder dies noch werden. Soweit sie nach Abschluss der allgemeinen Vertreibungsmaßnahmen (Anfang der 1950er Jahre) bis zum 1.1.1993 aus Albanien, Bulgarien, China, Danzig, Estland, dem ehemaligen Jugoslawien, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, der ehemaligen Sowjetunion, der ehemaligen Tschechoslowakei oder Ungarn nach Deutschland kamen, bezeichnet man sie als Aussiedler. Vorher sprach man von >Vertriebenen<, seit 1993 wird diese Personengruppe als Spätaussiedler bezeichnet (vgl. INGENHORST 1997, 86). Wie und warum diese Wanderungsbewegungen überhaupt zustande kamen ist Thema des Exkurses über die Geschichte der (Spät-) Aussiedler.

Der Status Aussiedler definiert sich über das Bundesvertriebenengesetz § 1 Abs. 2 Nr. 3 BVFG von 1955. Menschen dieser Einwanderergruppe besitzen nach Artikel 116 Abs. 1 des Grundgesetzes die deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. MEYERS-LEXIKON ONLINE a). Nach § 15 Abs. 1 BVFG 1955 bekommt die betreffende Person eine Bescheinigung über ihren Status als >Deutscher<.

Der Status als Spätaussiedler bestimmt sich über das Bundesvertriebenengesetz § 4 BVFG von 1993, der ebenfalls die deutsche Staatsbürgerschaft verleiht. Dieses Gesetz entstand als Reaktion auf die hohen Einwanderungszahlen nach Deutschland - siehe geschichtlicher Exkurs - und nennt folgende Bedingungen für die Anerkennung als Spätaussiedler:

- Als Spätaussiedler gelten nur Personen, die vor dem 1.1.1993 geboren wurden.
- Im BVFG 1955 ging man grundsätzlich davon aus, dass Deutsche in den Aussiedlungsgebieten Vertreibungsdruck erlitten und in ihren Rechten eingeschränkt waren. Dies änderte sich mit dem BVFG 1993 und der Definition als Spätaussiedler: Bei Herkunft aus anderen Aussiedlungsgebieten als der ehemaligen Sowjetunion, muss die betreffende Person seither nachweisen, dass sie „... Benachteiligungen oder Nachwirkungen früherer Benachteiligungen auf Grund deutscher Volkszugehörigkeit unterlag“ (§ 4 Abs. 2 BVFG von 1993).
- Ein Spätaussiedler ist „ein deutscher Volkszugehöriger“ (EBD.) und muss dies nachweisen können.

Die Frage, was die deutsche Volkszugehörigkeit bestimmt, beantwortet sich mit §6 BVFG über die Volkszugehörigkeit: Danach lässt sich die deutsche Volkszugehörigkeit nicht nur über die Abstammung festlegen, sondern auch durch andere subjektive und objektive Bedingungen: Deutscher Volkszugehöriger ist, „wer sich in seiner Heimat zum deutschen Volkstum bekannt hat“ (§ 6 Abs. 1 BVFG 1955/1993), „sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird“ (EBD.) (objektive Bedingung). Nach den Richtlinien zur Anwendung des §6 BVFG bezeichnet >deutsches Volkstum< eine „nationalgeprägte Kulturgemeinschaft [...] als Gemeinschaft, bei der zu sprachlicher und kultureller Übereinstimmung auch das Bewusstsein nationaler Verbundenheit treten muß“ (WESTPHAL 1997, 104). Auf die Fragwürdigkeit dieser Formulierung werde ich im Fazit zu Kapitel 7.2 noch eingehen. Anmerken möchte ich in diesem Zusammenhang nur, dass kein anderes Staatsbürgerschaftsrecht die Kategorie der Volkszugehörigkeit vorsieht (vgl. TREIBEL 2003, 32).

Für die Zielgruppe meiner Arbeit, nämlich die der Jugendlichen, ist zudem noch relevant, dass auch nichtdeutsche Ehegatten und Kinder aus binationalen Ehen dann den Aussiedlerstatus erhalten, wenn die Ehe mindestens 3 Jahre lang besteht und der Antragsteller dies in seinem Antrag erwähnt (vgl. BADE/OLTMER 1999, 157).

Zusammenfassend lässt sich aus diesem Definitions-Versuch festhalten: „...anerkannte >Aussiedler< sind Deutsche und Einwanderer zugleich. Sie kamen und kommen nicht rechtlich, aber kulturell, mental und sozial in eine echte Einwanderungssituation“ (EBD., 7).

Wie diese aussieht, werde ich nun versuchen aufzuzeigen.

Damit eine Eingliederungssituation in eine neue Gesellschaft überhaupt möglich ist, muss die alte Umgebung zunächst verlassen werden. Daher werde ich zunächst auf den Begriff Migration eingehen.

3. Migration

Migration gehört zum Leben von Menschen dazu. „Migrationsbewegungen von Menschen sind in allen Zeiten zu beobachten. Sie sind fester Bestandteil der Kulturgeschichte der Menschheit“ (HAN 2000, 6). Der Begriff >Migration< stammt von dem lateinischen Wort >migrare< bzw. >migratio< und bedeutet >wandern<, >wegziehen<, >Wanderung< (vgl. EBD. 7). In den Sozialwissenschaften werden darunter „...allgemein solche Bewegungen von Personen und Personengruppen im Raum (spatial movement) verstanden, die einen dauerhaften Wohnortswechsel (permanent change of residence) bedingen“ (EBD., 7).

Es gibt zu diesem Begriff verschiedene detailliertere Definitionen, die sich in Kriterien wie der zurückgelegten Entfernung, dem Aspekt der Dauerhaftigkeit und dem Kontrast zwischen Herkunfts- und Zielregion unterscheiden. Außerdem lassen sich Migrationsbewegungen in unterschiedliche Typologien in Bezug auf räumliche, zeitliche, motivationale oder sozi-strukturelle Aspekte einteilen. Auf diese Unterschiede möchte ich nicht näher eingehen, einen Überblick bieten dazu z. B. Petrus Han (2000, 7f) und Annette Treibel (TREIBEL 2003, 19ff). Für alle Definitionen gelten jedoch Aspekte des Wechsels und der Bewegung als zentral bedeutsam.

Migration ist dabei immer ein Prozess, der bei der Planung beginnt und durch den tatsächlichen Wohnortswechsel zwar ein deutliches Zeichen, nicht aber ein Ende erreicht. Nach der „äußeren physischen Migration“ (HAN 2000, 8) beginnt der wesentlich länger andauernde und komplexere Prozess der „inneren psychosozialen Migration“ (EBD.).

Dies möchte ich im Laufe der Arbeit am Beispiel der jugendlichen Spätaussiedler verdeutlichen.

Prozesse der Wanderung sind komplex und betreffen nicht nur die betroffenen Personen, sondern auch die Regionen und Gesellschaften, zwischen denen die Wanderungen stattfinden. Fragen des Umgangs mit der zunehmenden Zahl der Einwanderer nach Deutschland beschäftigen auch unsere Gesellschaft immer intensiver und werden von verschiedenen Disziplinen thematisiert. Dies liegt vor allem daran, dass der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft wächst: 2005 hatten laut Mikrozensus 15,3 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund, was einem Bevölkerungsanteil von 18,6% entspricht. Von den Menschen mit Migrationshintergrund haben etwas weniger als die Hälfte (7,3 Millionen und damit 8,9%) keinen deutschen Pass, werden also statistisch als >Ausländer< erfasst; 8 Millionen Personen mit Migrationshintergrund besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2007, 7). Zu dieser Gruppe zählen auch die Spätaussiedler, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen.

Daher beschäftigen sich mit diesem Thema viele verschiedene wissenschaftliche Disziplinen: Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften, Demographie, Geographie,

Geschichtswissenschaft, Politikwissenschaft, Philosophie, Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft u. a. (vgl. TREIBEL 2003, 17f).

In der Soziologie wird zwischen klassischen und neueren Ansätzen der Migrationsforschung unterschieden, die sich mit der Integration von Zuwanderern beschäftigen. Auf den Begriff der Integration und die verschiedenen Ansätze ausführlicher darstellen.

4. Integration

Der Ausdruck >Integration< wurde ursprünglich in der Mathematik verwendet und ist inzwischen von verschiedenen Wissenschaften (Psychologie, Soziologie, Völkerrecht u. a.) aufgenommen worden (vgl. BADE 1990, 14). Ursprünglich hat das Wort einen lateinischen Ursprung und bedeutet >wiederherstellen< und >ergänzen< (vgl. DUDENREDAKTION 2001, 447). Dabei hat sich seine Bedeutung im Laufe der Zeit geändert, ein geschichtlicher Rückblick dazu findet sich bei Klaus Bade (vgl. BADE 1990, 14-28).

Die Definition des Begriffs >Integration< ist jedoch immer noch nicht eindeutig und wird vielfach diskutiert. Strobl und Kühnel (2000) fassen dies mit den Worten: „Der Integrationsbegriff ist schillernd“ (EBD., 41) zusammen. Beim Gebrauch des Begriffs zeigen sich verschiedene Sichtweisen:

Politik und Medien verwenden den Integrationsbegriff meist normativ und definieren ihn sehr einseitig: „[...] eine möglichst umfassende Anpassung, ja Angleichung der Eingewanderten an die Kultur der Aufnahmegesellschaft wird als wünschenswertes Ziel unterstellt. Wenn von Integration gesprochen wird, ist in der Regel Assimilation gemeint“ (EBD., 43).

Staatliche oder bürokratische Stellen dagegen sehen den Integrationsbegriff im Zusammenhang mit der Verbesserung von Partizipationschancen: Als integrationsfördernd gelten aus ihrer Perspektive Maßnahmen zur schulischen und beruflichen Bildung und zur Verbesserung von Sprachkenntnissen.

Kirchen, Verbände und Initiativen im Bereich Ausländerarbeit definieren Integration als Gleichberechtigung mit der einheimischen Bevölkerung.

Auch in der Allgemeinen Soziologie und der Migrationssoziologie wird der Begriff nicht eindeutig verwendet. „Zusammenfassend ist festzuhalten, daß der Integrationsbegriff durch eine zunächst verwirrende Vielzahl an Bedeutungen und Verwendungsarten gekennzeichnet ist“ (EBD., 46).

Die Thematik bekommt mit der wachsenden Zahl der Einwanderer in unsere Gesellschaft einen zunehmend höheren Stellenwert: „Integration erscheint mit der fortschreitenden Differenzierung moderner Gesellschaften sowohl bedeutsamer als auch voraussetzungsvoller [...]“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 41).

Dem Thema Integration nähern sich in der Soziologie verschiedene wissenschaftliche Ansätze auf unterschiedliche Weise. Man unterscheidet dabei zwischen klassischen und neueren Ansätzen der Migrationsforschung. In der klassischen Migrationsforschung spielte vor allem die Frage der Eingliederung der Immigranten in die Aufnahmegesellschaft eine zentrale Rolle. Unter dem Begriff der >Assimilation< wurden unterschiedliche deskriptiv-klassifikatorische Sequenz- und Zyklenmodelle (z. B. das Modell des >race-relation-cycle< von Robert E. Park und Ernest W. Burgess 1950) entwickelt, die jedoch in den 60er Jahren stark kritisiert wurden. Die sogenannte neuere Migrationsforschung entwickelte dann Modelle, die über die progressive Abfolge verschiedener Phasen im Integrationsverlauf

hinaus gehen und sich mit Fragen der Sozialisation, Gruppenzugehörigkeit, Rollenerwartung, psychischen Anpassung und >community relations< befassen. Einen Überblick über ausgewählte neuere und ältere Modelle der Migrationsforschung bietet z. B. Peter Han (HAN 2000, 38ff).

Man kann insgesamt zwischen vier wesentlichen Dimensionen des Integrationsbegriffs unterscheiden (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 46f):

1. *Integration als Orientierung des Handelns an der normativen Struktur eines sozialen Systems:* In diesem, von Medien und Politik häufig verwendeten, Sinne lehnt sich Integration eng an das Konzept der Assimilation an. Es entspricht der Forderung nach kultureller Anpassung der Migranten an die Aufnahmegesellschaft, die in diesem Kontext den unhinterfragten Bezugsrahmen darstellt.
2. *Integration als soziale Teilhabe:* In diesem Fall kommt es zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den kulturellen Implikationen des Integrationsbegriffs. Durch gezielte Maßnahmen, z. B. schulische oder berufliche Förderprogramme, sollen die sozialen Teilhabechancen von Migranten gezielt verbessert werden.
3. *Integration als personaler und relationaler Gleichgewichtszustand:* In diesem Konzept, das von Hartmut Esser in die Soziologie eingebracht wurde, steht nicht die Gesellschaft, sondern das Individuum im Zentrum und gilt als Bezugspunkt. Dabei ist Integration unabhängig von kulturalistischen Annahmen zu betrachten, sondern wird als Frage des psychischen Wohlergehens und interethnischer Kontakte gesehen.
4. *Integration als reibungsarmes Zusammenspiel sozialer Systeme:* Dieses Verständnis bezieht sich auf die Makroebene der Gesellschaft und bezeichnet Integration als produktive Interaktion einzelner Teilsysteme. In der Migrationssoziologie wurden derartige Fragen bisher wenig diskutiert, eine Ausnahme bildet dabei der Ansatz von Shmuel Noah Eisenstadt, auf den ich im Folgenden näher eingehen möchte.

Integration bezeichnet im Zusammenhang mit Einwanderung nach Deutschland die „Aufnahme von Zuwanderern in die Sozialstruktur eines bestehenden gesellschaftlichen Systems. Von den Aufgenommenen erfordert dies in so gut wie allen Fällen eine Anpassung ihrer Lebensgewohnheiten und Einstellungen an die Gegebenheiten der hiesigen Gesellschaft. Es hat sich jedoch immer wieder gezeigt, daß die Integration von Zuwanderern ein wechselseitiger Prozeß ist“ (DIETZ/HILKES 1994, 16).

Im Folgenden werde ich die Migrationstheorie von Shmuel Noah Eisenstadt darstellen, in dessen Modell die Zweiseitigkeit dieses Prozesses meiner Meinung nach gut zur Geltung kommt. Außerdem berücksichtigt er, dass sich Integration auf alle Bereiche der gesellschaftlichen Existenz bezieht und bedeutet, dass die Zuwanderer gleichberechtigt am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben des Aufnahmelandes teilhaben. Von daher kann man noch nicht von Integration sprechen, wenn Zuwanderer eine Wohnung

und einen Arbeitsplatz gefunden haben (vgl. DIETZ/HILKES 1994, 16). In dieser Hinsicht weist Eisenstadts Modell meiner Ansicht nach allerdings Schwächen auf. Wie dieses aussehen, wodurch sie verursacht werden und anhand welcher Ergänzungen seines Modells, sich dieses auf die Gruppe der jugendlichen Spätaussiedler beziehen lässt, soll im Anschluss an die Darstellung des Konzeptes erfolgen.

5. Die Migrationstheorie von Shmuel Noah Eisenstadt

Der israelische Soziologe Shmuel Noah Eisenstadt wurde am 10.09.1923 in Warschau geboren, hatte 1959 einen Lehrstuhl für Soziologie an der Hebräischen Universität in Jerusalem inne und ist seit 1990 emeritiert. Er untersuchte in den 1940/50er Jahren die Einwanderung nach Palästina und Israel und verfasste dazu seine Theorie >The Absorption of Immigrants<, die sich vor allem mit den empirischen Bedingungen eines gelingenden Eingliederungsprozesses beschäftigt. Seiner Meinung nach ist Migration ein Wohnortswechsel (physical transition) von Individuen oder Gruppen von Individuen aus einer vertrauten in eine fremde sozio-kulturelle Lebensumwelt. Eisenstadt hält zwar eine vollständige Assimilation der Einwanderer an die Aufnahmegesellschaft für wünschenswert, diese sei jedoch nur unter optimalen Bedingungen möglich. Statt Assimilation spricht Eisenstadt von >Absorption< (wörtliche Bedeutung: aufsaugen, >in-sich-aufnehmen<) und meint damit die kulturelle Anpassung, sowie die Anpassung der Persönlichkeit und die soziale Teilhabe. Dabei ist nach Eisenstadt die Art der Eingliederung stark abhängig vom Migrationprozess und erfolgt in drei Phasen (im Folgenden vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 49ff und HAN, 2000, 46ff).

Ich werde nun zunächst diese drei Phasen erläutern und sie in einem zweiten Schritt auf die Gruppe der jugendlichen Spätaussiedler beziehen.

1. Phase: Wanderungsmotivation:

Diese entsteht nach Eisenstadt immer aus einer Form von Unzufriedenheit, Unsicherheit oder Frustration aufgrund der Situation im Heimatland. Ursachen der Unzufriedenheit können z. B. eine mangelnde Existenzsicherung oder das Gefühl der Entfremdung vom kulturellen oder sozialen Leben sein. Die Art der Unzufriedenheit beeinflusst sowohl die Haltungen als auch die Erwartungen, die an das neue Land und die Aufnahmegesellschaft gestellt werden: Hier sollen die in der Heimat vorhandenen Probleme gelöst werden oder nicht vorhanden sein.

Die Unzufriedenheit und der Wunsch nach Veränderung betrifft nach Eisenstadt nicht alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, die Migranten blieben meist in vielerlei Hinsicht ihrer Herkunftsgesellschaft und -kultur verbunden. In der Aufnahmegesellschaft wären sie v. a. für die Bereiche offen, die sie im Herkunftsland als problematisch angesehen haben. Diese Offenheit für Neues könne dabei auch durchaus auf einen Bereich beschränkt bleiben.

Nach Eisenstadts Theorie kommt den Migrationsgründen und damit den Erwartungen an die Aufnahmegesellschaft eine große Bedeutung für das Verständnis der Einstellungen und Verhaltensweisen in der ersten Zeit nach der Einwanderung zu. Diese Zeit ist meist zentral für den weiteren Eingliederungsprozess.

2. Phase: Die Sozialstruktur des Migrationsprozesses:

Diese Phase beschreibt den physischen Ortswechsel und die erste Zeit im neuen Land. Entscheidend sind hierbei nach Eisenstadt die damit verbundenen einschneidenden sozialen Veränderungen, die bedeutsamer seien als der tatsächliche Wechsel des Aufenthaltsortes:

Zunächst erfolge eine Einschränkung in den Möglichkeiten der Interaktion und Partizipation am sozialen Leben, also der sozialen Teilhabe, was zum Verlust von bisherigen sozialen Rollen führe. Daher wären Migranten in dieser Zeit oft auf ein enges soziales Netz beschränkt, das meist aus Angehörigen der Familie und Landsleuten besteht, die entweder zeitgleich miteingereist sind oder bereits am neuen Wohnort leben. Diese werden als Primärgruppen bezeichnet, umfassen also Beziehungen, die persönlich, eng und emotional sind und die gesamte Persönlichkeit miteinbeziehen. In den Primärgruppen sei meist nur ein eingeschränktes Rollenrepertoire möglich, zudem seien diese Beziehungen nicht dazu geeignet, einen Zugang zum sozialen System der Einheimischen zu bekommen. Daher spricht Eisenstadt davon, dass es zu dieser Zeit bei den Migranten zu einer Phase der *>Desozialisation<* komme: Die bisherigen Werte werden in Frage gestellt und verändert, außerdem komme es zur Verringerung und Transformation des Sozialstatus und des Selbstbildes. Aus dieser Situation resultieren Gefühle der Unsicherheit und Angst. Aus der Notwendigkeit, diese Gefühle zu überwinden, entstehe, meist in Zusammenhang mit dem ursprünglichen Wunsch nach Veränderung, eine starke Motivation für das Akzeptieren neuer Werte und das Erlernen neuer Verhaltensmuster.

3. Phase: Eigentlicher Eingliederungsprozess: Absorption:

Bei diesem lang andauernden und umfassenden Prozess unterscheidet Eisenstadt drei Dimensionen, die er als Lernvorgänge der Migranten begreift: 1. *Akkulturation*, 2. *Anpassung der Persönlichkeit* und 3. *Dispersion*

1. Unter *Akkulturation* versteht er den Wandel der bisherigen kulturellen Verhaltensmuster der Migranten in Richtung Angleichung an das Aufnahmesystem. Das bedeutet in der Praxis verschiedene Lernvorgänge, z. B. den Erwerb von Wissen über Besonderheiten der neuen materiellen und sozialen Umwelt, das Erlernen der neuen Landessprache oder zentraler sozialer Rollen, Denk- und Umgangsformen sowie Alltagsregeln. Durch die allmähliche Internalisierung der von der Aufnahmegesellschaft erwünschten Verhaltensmuster fände allmählich ein Wandel des gesamten Verhaltens und der gesamten sozialen Beziehungen der Migranten in der Hinsicht statt, als dass sie sich an die Gegebenheiten des Aufnahmelandes anpassen:

2. Die Anpassung der Persönlichkeit ist nach Eisenstadt die Verinnerlichung der neuen Werte und damit verbunden der allmähliche Wandel des Selbstbildes und der Wiederaufbau des sozialen Status. Die so ermöglichten Veränderungen auf Seiten der Migranten bezeichnet Eisenstadt als *Resozialisation* (Treibel nennt dies auch >zweite Sozialisation<). Sie findet vor dem Hintergrund der Rollenerwartungen der Primärgruppen statt. In diesen Gruppen, die, wie oben erwähnt, meist nur auf der Grundlage verwandtschaftlicher und ethnischer Affinitäten gebildet werden, fänden die Migranten zunächst die Grundlage für die soziale Teilhabe. Notwendig für eine breite Interaktion und Partizipation sind nach Eisenstadt aber Beziehungen, die über die Primärgruppen hinausgehen. Aus diesem Grund müsste eine Transformation dieser Gruppen und ihre Einbindung in die Sozialstruktur der Aufnahmegesellschaft stattfinden, damit sich realistische Erwartungen und kompatible Rollen auf Seiten der Migranten bilden können.

Daher müssten auch die in den Gruppen entwickelten Werte und Ziele mit denen der Aufnahmegesellschaft vereinbar sein.

Zudem sei es von Bedeutung, dass Kommunikations- und Beziehungsnetzwerke mit der Aufnahmegesellschaft ausgebildet werden. Eisenstadt betont in diesem Zusammenhang, dass für den Eingliederungsprozess auch die aufnehmende Gesellschaft von Bedeutung sei. Nur wenn sie einen Ausbau der sozialen Interaktionen und Partizipationen zuließe, könne das in der Phase der Desozialisation verunsicherte Selbstkonzept der Migranten stabilisiert werden. Ein stabiles Selbstbild sei Voraussetzung dafür, am gesellschaftlichen Leben der Aufnahmegesellschaft teilzunehmen. Gelänge den Migranten dies nicht, wären oft Frustration die Folge, die verschiedene Auswirkungen wie Depressionen, Kriminalität, Krankheit, Sucht, etc. als Folge haben kann.

3. Der Begriff Dispersion bedeutet wörtlich >Streuung oder Verbreitung< und meint im Zusammenhang mit der Eingliederung von Migranten zweierlei: Zum Einen bezeichnet er einen Prozess der Verschmelzung, der letztendlich das Ergebnis haben soll, dass die Migranten ihre separate ethnische Gruppenexistenz und -identität verlieren.

Zum Anderen ist damit aber auch - als Voraussetzung - die Verteilung der Migranten auf die verschiedenen Bereiche der Aufnahmegesellschaft gemeint, also die soziale Teilhabe. Eine geringe Dispersion liegt dann vor, wenn die Migranten in höheren Bildungseinrichtungen unterrepräsentiert sind, sich in den schlecht bezahlten und gesundheitlich belasteten Bereichen der Wirtschaft konzentrieren und zu den etablierten Parteien keinen Zugang finden.

Nach Eisenstadt liegt eine vollständige Absorption (also Eingliederung der Migranten in die neue Gesellschaft) erst dann vor, wenn es innerhalb der Sozialstruktur der

Aufnahmegesellschaft keine klar definier- und abgrenzbare Einwanderungsgruppe mehr gäbe. Dieser Zustand lasse sich allerdings bei einer größeren Anzahl an Einwanderern nicht ohne weiteres erreichen. Eisenstadt geht also nicht, wie z. B. Park in seinem Modell >race-relations-cycle<, davon aus, dass Assimilation das automatische Ergebnis einer Zuwanderung sei. Stattdessen wären meist eine Konzentration von Einwanderern und die Bildung neuer Strukturen die Folge, also eine Pluralisierung der Aufnahmegesellschaft.

Um auch unter diesen Umständen eine erfolgreiche Eingliederung zu erreichen, sei eine Balance zwischen den Bedürfnissen der Einwanderer und den Möglichkeiten der Aufnahmegesellschaft nötig. Wie diese aussehe, hänge z. B. davon ab, welche Differenzen die jeweilige Gesellschaft zulassen könne, ohne dass das System ihrer Einzelteile gefährdet sei.

Eisenstadt geht in seinem Modell davon aus, dass eine Person, die sich nicht an die Aufnahmegesellschaft anpasst und in ihrer ethnischen Gemeinschaft verwurzelt bleibt, kein konsistentes Selbstbild und ein entsprechendes Selbstbewusstsein aufbauen kann. Diese These ist allerdings durch empirische Forschungen widerlegt worden (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 57).

Bei Eisenstadts Theorie kann der zentrale Begriff der Absorption zum Teil mit dem gängigen Verständnis des Begriffs Assimilation gleichgesetzt werden, also dem langwierigen und oft über mehrere Generationen dauernden Prozess der Anpassung der Migranten an die Aufnahmegesellschaft. Dabei wird davon ausgegangen, dass dies nur durch eine grundlegende Transformation der Werte und Beziehungen der Primärgruppe möglich ist. Allerdings betont Eisenstadt, dass zum Aufbau dauerhafter sozialer Beziehungen zwischen Einwanderern und Einheimischen auch auf Seiten der Aufnahmegesellschaft bestimmte Bedingungen erfüllt werden müssen (vgl. TREIBEL 2003, 99).

Die Überlegungen von Eisenstadt gelten als ein „[...] bis in die Gegenwart fruchtbares Modell zur Beschreibung und Erklärung der Akkulturation von Einwanderern der 1. Generation“ (HECKMANN 1992, 208) und finden sich teilweise auch in neueren Ansätzen wieder.

Meiner Ansicht nach hat das Modell von Eisenstadt eine ambivalente Bedeutung zur Erklärung des Migrationsprozesses:

Zwar halte ich seine Grundauffassung, dass das wünschenswerte Ergebnis einer Migration eine Assimilation der Einwanderer mit der Aufnahmegesellschaft sein soll, für fragwürdig. Allerdings enthält Eisenstadts Modell insbesondere in der dritten Phase wichtige Grundbausteine, die meiner Meinung nach hilfreich für das Verständnis der Situation von Migranten in Deutschland sind: Der Prozess, der dort beschrieben wird, nämlich die individuellen Folgen der Migration für die Individuen und der komplexe Verlauf der Eingliederung in eine neue Gesellschaft, ist inzwischen Thema vieler soziologischer und psychotherapeutischer Forschungen (HAN 2000, 180). Das, was Eisenstadt als Phase der

Entwurzelung und Desozialisierung beschreibt, hat lebenslange Auswirkungen auf die Biographieplanung eines Menschen. „Die grenzüberschreitende Migration ist immer mit einem totalen Wechsel des sozialen und gesellschaftlichen Bezugssystems der Migranten verbunden. [...] Dieser Prozeß ist kein einfacher, zeitlich begrenzter und überschaubarer Vorgang, [...] Er ist in der Realität ein überaus komplizierter, lebenslanger Prozeß, mit dessen Folgen sich die Migranten oft ihr Leben lang auseinandersetzen müssen“ (EBD., 178f).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt in Eisenstadts Theorie ist meines Erachtens, dass er zudem die Bedeutung der Aufnahmegesellschaft für das Ge- oder Misslingen des Migrationsprozesses herausarbeitet. Integration ist kein einseitiger Prozess, sondern auch abhängig von der Aufnahmebereitschaft der Gesellschaft und den Gegebenheiten des Aufnahmelandes.

Aufgrund dieser Aspekte eignen sich meiner Meinung nach Eisenstadts Überlegungen durchaus dazu, aktuelle Migrations- und Integrationsvorgänge zu erklären.

Für meine eigene Fragestellung möchte ich die oben beschriebene Theorie allerdings noch durch weitere Gedanken ergänzen. Diese möchte ich im Folgenden kurz darlegen und begründen, anschließend werde ich in einem Schaubild versuchen, die meines Erachtens nach wichtigsten Faktoren des Integrationsprozesses der jugendlichen Spätaussiedler in unsere Gesellschaft darzustellen.

6. Ergänzung des Modells von Eisenstadt

6.1 Ausdifferenzierung der Einflussfaktoren

Für den Prozess der Integration nennt Eisenstadt zwei Arten relevanter Einflussfaktoren: Die Handlungsorientierungen von Einwanderern und Einheimischen, sowie ihre Kompatibilität und die Möglichkeiten der sozialen Teilhabe in der Aufnahmegesellschaft (STROBL/KÜHNEL 2000, 53).

Ich möchte nun diese beiden Begriffe näher erläutern und sie mit Hilfe von kurzen Exkursen, die mir für meine Fragestellung relevant erscheinen, ausführen.

6.1.1 Handlungsorientierungen

Die Handlungsorientierung der Einwanderer (also die mitgebrachten Normen, Werte, Rollenvorstellungen, aber auch ihre Erwartungen an die Aufnahmegesellschaft) haben eine große Bedeutung im Prozess der Integration. Nach Eisenstadt kommt ihnen vor allem in den ersten beiden Phasen ein besonderer Stellenwert zu. Dabei problematisiert er vor allem ihre Kompatibilität: Fraglich sei, ob sich die Normen und Werte der Einwanderer mit denen der Einheimischen überschneiden oder ob es Konflikte gibt (EBD.).

Exkurs: Normen und Werte

Auf eine detaillierte Definition und Diskussion der Begriffe Werte und Normen, insbesondere im Zusammenhang mit dem vielfach thematisierten >Wertewandel< unserer Gesellschaft, kann in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden². Zudem ist eine eindeutige Definition der Begriffe schwierig, da diese in der Literatur oft nicht eindeutig und trennscharf verwendet werden (vgl. DÖHLER, zitiert nach KÖNIG 2001, 255). „Normen sind allgemein geltende [...] Vorschriften für menschliches Handeln, die sich direkt oder indirekt an weiterverbreiteten Wertvorstellungen orientieren“ (BAHRDT 2000, 49).

Normen und Werte können in Form von Gesetzen (z. B. Grundgesetz), Glaubensrichtlinien (10 Gebote) oder Grundhaltungen (z. B. Ehrfurcht vor dem Leben) bestehen.

Sie existieren in jeder Gesellschaft und haben eine zentrale Bedeutung: Sie dienen dazu, bestimmte wünschenswerte Zustände zu realisieren, menschliches Handeln zu beeinflussen und ihm eine gewisse Regelmäßigkeit zu geben. Durch positive und negative Sanktionierung des Befolgens oder Missachtens bestimmter Normen können Erwartbarkeiten geschaffen werden. Diese wichtige soziale Funktion entlastet den Menschen: Er kann sich in Bezug auf sein eigenes Handeln an anderen orientieren und soziale Beziehungen knüpfen. Normen können je nach Gesellschaft unterschiedlich sein, und es kann innerhalb einer Gesellschaft Widersprüche, Normkonflikte und Normen- und Wertewandel geben.

² Anm.: Einen Überblick hierzu bieten z. B. BAHRDT 2000, 48-65 oder KÖNIG 2001, 255f

Normen können auf unterschiedliche Weise mitgeteilt und weitergegeben werden: durch direkte oder indirekte Kommunikation, durch Erleben, durch Vorbilder, usw. (vgl. BAHRDT 2000, 48-56). Damit wird deutlich, dass die Umgebung einen Einfluss darauf hat, mit welchen Wert- und Normvorstellungen jemand aufwächst und an welchen Vorbildern und Handlungsmustern er sich orientiert. Da diese, wie oben erwähnt, abhängig von verschiedenen Faktoren sind, haben sie auch eine Bedeutung im Migrationprozess. Außerdem wird ersichtlich, dass zum Beziehungsaufbau, der - wie bereits erwähnt - für eine Eingliederung in die Gesellschaft von grundlegender Bedeutung ist, kompatible Norm- und Wertvorstellungen notwendig sind.

Insbesondere für Jugendliche, um die es mir in meiner Arbeit geht, ist dabei zudem wichtig, dass sie mit Werten und Normen sowohl in der Erziehung als auch im Prozess der Sozialisation in Berührung kommen. Daher möchte ich nun mit einem kurzen Exkurs zu den Begriffen >Jugendliche< und >Sozialisation< weiter ausdifferenzieren, warum es mir wichtig erscheint, dem Begriff der Handlungsorientierung einen so hohen Stellenwert zuzusprechen.

Exkurs: Jugendliche → Nähere Beschreibung der Zielgruppe

In meiner Arbeit soll es darum gehen, den Integrationsprozess Jugendlicher zu beschreiben. Daher halte ich es zunächst für notwendig, diese Gruppe näher zu betrachten.

Zu den Begriffen >Kindheit<, >Jugend<, >Adoleszenz<, >Pubertät<, etc. ist die Literatur sehr vielfältig, umfangreich und ausdifferenziert, da sich verschiedene Wissenschaften (Biologie, Psychologie, Soziologie, usw.) mit ihnen befassen.

Jugend ist, ebenso wie Kindheit, ein „[...] historisches und ein gesellschaftliches Phänomen“ (GUDJONS 2003, 126), das sowohl eine bestimmte Altersphase, als auch eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe bezeichnet. Dabei wird der Begriff sowohl in der Alltagssprache als auch im wissenschaftlichen Diskurs mit verschiedenen Bedeutungen und Vorstellungen verbunden.

Im Wandel und abhängig von der jeweiligen Gesellschaft ist dabei, welches Alter mit dem Begriff Jugend bezeichnet wird. Aus juristischer Perspektive beschreibt der Begriff Personen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren, im alltäglichen Sprachgebrauch werden Jugendliche oft mit der Altersgruppe der 15 - 25-jährigen gleichgesetzt. Um diese unklare Definition zu umgehen, wird teilweise mit dem Begriff Adoleszenz die gesamte Lebenszeit zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter beschrieben. „In Abhängigkeit von historischem Kontext, Kulturkreis sowie individueller Entwicklung sind Beginn und Ende der Jugendphase erheblichen Schwankungen unterworfen“ (BARZ 2007, 4).

Da Jugend eine „gesellschaftliche Konstruktion, die durch kulturelle Werte und Normen und explizite rechtliche Regelungen definiert ist“ (ENDRUWEIT/TROMMSDORFF 2002, 257, *Hervorhebungen im Original*) darstellt, wurde sie in der Jugendsoziologie lange Zeit als Phase der Sozialisation begriffen. Auf diesen Begriff werde ich im folgenden Exkurs noch näher eingehen.

Inzwischen geht man aber davon aus, dass diese traditionelle Perspektive zu kurz greift, da Sozialisation allein nicht dazu ausreicht, die Aufgaben des Jugendalters zu bewältigen (vgl. ENDRUWEIT/TROMMSDORFF 2002, 257). Zudem bezeichnet Sozialisation einen lebenslangen Prozess, der nicht mit der Phase des Jugendalters endet und ist somit zwar wichtig, aber nur ein Bestandteil von vielen, die zur Phase des Jugendalters gehören. Jugend wird heute nicht mehr nur als Zwischenschritt zum Erwachsenenalter begriffen, sondern als „[...] eine strategische Phase innerhalb des Lebensverlaufs, in der die Jugendlichen und jungen Erwachsenen versuchen, in einem Prozess des Aushandelns und Entwickelns ihre eigene *Biographie* aktiv zu konstruieren“ (EBD., *Hervorhebung im Original*).

Als zentrale >Aufgabe< des Jugendalters gilt dabei die Entwicklung der Identität (vgl. GUDJONS 2003, 133). Identität bezeichnet die „[...] subjektive Verarbeitung biographischer Kontinuität/Diskontinuität und ökologischer Konsistenz/Inkonsistenz durch eine Person in Bezug auf Selbstansprüche und soziale Anforderungen“ (ENDRUWEIT/TROMMSDORFF 2002, 218). Identität ist also das Rahmenkonzept einer Person, mit dem sie ihre Erfahrungen mit der Umwelt deutet (vgl. FELD/FREISE/MÜLLER 2005, 1). Damit wird deutlich, dass dieses Konstrukt durch Faktoren wie Erziehung, Bildung, Umfeld, Kultur, etc beeinflussbar ist.

Auch die Identitätsentwicklung wird inzwischen nicht mehr als alleinige Aufgabe des Jugendalters, sondern als lebenslanger Prozess betrachtet.

Wie diese Entwicklung zu verlaufen hat, wann sie beginnt und endet und welche >Meilensteine< dabei zu erreichen sind, sind Themen verschiedener Arbeiten und Konzepte, z. B. von Erik Homburger Erikson (1966) oder James E. Marcia (1980). Je nach Herangehensweise existieren unterschiedliche Vorstellungen davon, wie eine >stabile Identität< auszusehen hat und was zu ihrer Ausbildung notwendig ist. Auf diese kann ich hier nicht weiter eingehen, zudem scheint eine derartige Sichtweise inzwischen eher einseitig: „In Abkehr von traditionellen Phasenlehren menschlicher Entwicklung betont Identitätsforschung zunehmend die Prozesshaftigkeit und Erfahrungsabhängigkeit von Identitätsentwicklung“ (EBD. 220). Ich werde im Exkurs zu Ethnizität und Identität bei Migration darauf eingehen, welche Auswirkungen der Migration für die Identitätsentwicklung zugesprochen werden.

Weiterhin von Bedeutung im Zusammenhang mit der Jugendphase sind bestimmte gesellschaftlich definierte Entwicklungsaufgaben, zu denen Havighorst (1972), neben der Identitätsentwicklung, unter anderem folgende zählt:

- Erwerb der männlichen/weiblichen Rolle
- Vorbereitung auf Beruf, Heirat und Familienleben
- Aufbau eines Wertesystems und eines ethischen Bewusstseins als Richtlinie für das eigene Verhalten (vgl. GUDJONS 2003), 129)

Zusammenfassend scheint mir folgendes zentral: Das Jugendalter stellt eine Phase im Lebenslauf dar, die jeder Mensch durchlebt. Der Verlauf dieser Phase wird sowohl von der Umwelt (in Form von Personen, Institutionen, etc) als auch vom Individuum selbst

beeinflusst. Die oben erwähnten Aufgaben sind nur einige der zentralen Themen des Jugendalters.

Bereits an dieser Stelle lässt sich meiner Meinung nach festhalten, dass eine Migrationserfahrung, also der Wechsel der räumlichen und gesellschaftlichen Umgebung, insbesondere im Jugendalter von einschneidender Bedeutung ist. Ein zentraler Einflussfaktor, der meiner Meinung nach nicht nur für das Jugendalter, sondern für die gesamte Lebenszeit im Allgemeinen und eine Migrationserfahrung im Besonderen, von Bedeutung ist, sind die Sozialisationsbedingungen mit denen ein Individuum konfrontiert wird.

Exkurs: Sozialisation

Der Begriff >Sozialisation<, der von dem französischen Soziologen Emile Durkheim (1907) geprägt wurde, lässt sich in Literatur und Wissenschaft nicht eindeutig definieren, sondern wird, je nach der dahinterstehenden Theorie und dem entsprechenden Menschenbild, unterschiedlich ausgelegt.³: Die Positionen allgemein zusammenfassend, kann man darunter „[...] die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen“ (TILLMANN zitiert nach GUDJONS 2003, 149) verstehen. Es geht also darum, durch Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten in einem lebenslangen Prozess Mitglied einer Gesellschaft zu werden. Dabei sind drei Perspektiven relevant:

1. Das Subjekt, d. h. der heranwachsende Mensch übernimmt eine aktive Rolle, indem er sich mit seiner Umgebung auseinandersetzt.
2. Es gibt Institutionen, die bestimmte Werte oder Normen vermitteln.
3. Eine bestimmte Kultur als ein System gemeinsam geteilter Vorstellungen, Normen, Werte, etc., die eine Gruppe Menschen verbindet. Als Sozialisationsinstanzen gelten z. B. Familie, Schule, Peergroup. (vgl. GUDJONS 2003), 149ff)

Auf diese Sozialisationsinstanzen und ihre Relevanz im Prozess der Migration werde ich in den Punkten 7.2.1.1 bis 7.2.1.3 näher eingehen.

Zusammenfassend schließe ich daraus, dass Sozialisationsbedingungen und -instanzen sowohl im Jugendalter, als auch im Zuge einer Migration von Bedeutung sind, da sie sozial erwünschte und nicht erwünschte Normen und Werte vermitteln und dadurch entscheidend auf die Beziehung zwischen dem Individuum und der es umgebenden Gesellschaft einfließen. Die Bedeutung dieser Beziehung im Migrationsprozess klang in Eisenstadts Modell bereits an, ich werde sie in 7.3 aufgreifen. Da ich der Meinung bin, dass es, insbesondere im Jugendalter, schwierig ist, zu explizieren, welche Normen und Werte für einen persönlich relevant sind, möchte ich daher einen Schwerpunkt darauf legen, wie diese erworben werden und welche Bedeutung sie in der Interaktion mit anderen haben.

³ Anm.: Zur ausführlicheren Definition: siehe z. B. GUDJONS 2003, 149-173

Fazit

Meines Erachtens sind die Handlungsorientierungen für den Migrationsprozess Jugendlicher von besonderer Bedeutung: Der Verlauf beider Phasen (sowohl des Jugendalters, als auch der Migration), die von vielfältigen Aufgaben geprägt sind, hängt nicht nur stark vom Individuum, sondern auch von seiner Umwelt ab. Es ist für eine Eingliederung in die Gesellschaft notwendig, dass die eigenen Handlungsorientierungen mit denen der Umwelt entweder übereinstimmen oder von ihr zumindest nicht negativ sanktioniert werden.

Diese Handlungsorientierungen sind, wie oben erwähnt, abhängig von verschiedenen Faktoren und daher nicht zwangsläufig von universeller Geltung. Zudem müssen Vorstellungen, Normen und Werte erst im Laufe des Lebens erworben werden, können sich ändern, ihre Gültigkeit verlieren oder aber in einem bestimmten Kontext gar nicht gültig sein. In den oben erwähnten Ausführungen wird aber ebenfalls deutlich, dass zur Ausbildung eigener und Angleichung unterschiedlicher Handlungsorientierungen den betroffenen Personen Möglichkeiten der Partizipation, Kommunikation und Interaktion zur Verfügung gestellt werden müssen.

Diese Möglichkeiten entsprechen den weiteren eingliederungsrelevanten Faktoren aus Eisenstadts Modell und können auch als >Chancen sozialer Teilhabe< zusammengefasst werden.

6.1.2 Konzept der sozialen Teilhabe

Das Konzept der sozialen Teilhabe wird als zentraler Aspekt der Eingliederung ethnischer Minderheiten und als Form des allgemeinen Inklusionsproblems gesehen. Nach Franz-Xaver Kaufmann (1982) gibt es für moderne Gesellschaften vier unterschiedliche notwendige Bedingungen der gesellschaftlichen Teilhabe, die nur in ihrer Verbindung zu hinreichenden Bedingungen werden (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 55).

1. Notwendigkeit von Definition und Schutz *spezifischer Rechte des einzelnen gegenüber Organisationen*, von deren Leistungen die Menschen in modernen Gesellschaften stark abhängig sind
2. Notwendigkeit der *Verfügung über Geldmittel* zur Realisierung der Teilhabe im Bereich der Marktversorgung, aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen
3. Notwendigkeit der *Teilhabemöglichkeiten* in der erreichbaren materiellen und sozialen Umwelt
4. Notwendigkeit einer ausreichenden *Handlungskompetenz* (vgl. EBD., 55f)

„*Soziale Teilhabe* ist demzufolge ein mehrdimensionales Konzept, wobei es sowohl auf den *rechtlichen Status, ökonomische Ressourcen, Gelegenheiten in der materiellen und sozialen Umwelt* als auch auf individuelle *Kompetenzen* ankommt“ (KAUFMANN zitiert nach STROBL/KÜHNEL 2000, 56, *Hervorhebungen im Original*).

Die Konzepte >Handlungsorientierung< und >Teilhabechancen< sind in gewisser Weise unabhängig voneinander: Eine intensive Orientierung an den Normen und Strukturen der

Aufnahmegesellschaft kann zwar die Teilhabe fördern, durch Barrieren im Bereich der Aufnahmegesellschaft können aber auch Bemühungen von Migranten zerstört werden. Auf der anderen Seite kann soziale Teilhabe auch dann realisiert werden, wenn die Handlungsorientierung in mancher Hinsicht inkompatibel realisiert ist. Dies setzt jedoch voraus, dass die Aufnahmegesellschaft entsprechende Differenzen zulässt (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 56).

Trotzdem besteht meiner Meinung nach auch ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Einflussfaktoren: Wenn man zu den Handlungsorientierungen auch Haltungen und Einstellungen zählt, so sind die Teilhabechancen ein Spiegel der Haltungen und Einstellungen der Einheimischen gegenüber den Migranten. Gleichzeitig beeinflussen die Teilhabechancen auch die Kommunikation und die Interaktion der Migranten und Einheimischen und wirken sich so wiederum auf die Haltungen und Einstellungen beider aus.

Nach diesen Exkursen, die den Stellenwert der eingliederungsrelevanten Faktoren beschreiben und diese auf meine Fragestellung beziehen sollen, möchte ich als Abschluss noch einmal auf das Ergebnis des Migrationsprozesses eingehen, das in Eisenstadts Modell als Assimilation beschrieben wird.

6.2 Ausdifferenzierung der Ergebnisse eines Integrationsprozesses

In Kapitel 4 bin ich bereits auf die unterschiedlichen Dimensionen des Integrationsbegriffs eingegangen und habe in diesem Zusammenhang auch das Konzept von Hartmut Esser erwähnt, der Integration als ein personalen und relationalen Gleichgewichtszustand versteht. Dies umfasst ein Verständnis, das über den Begriff Assimilation und die Beschränkung auf die sozialen Teilhabechancen als Integrationsfaktor hinaus geht. Dieses habe ich bereits am Ende von Kapitel 4 angedeutet: Für eine gelungene Integration reicht die Teilhabe an der Umwelt allein nicht aus, sondern mir scheint noch ein anderer Aspekt bedeutsam: Die eigene Identität sollte dabei nicht aufgegeben werden müssen (vgl. DIETZ/HILKES 1994, 16). Meiner Ansicht nach ist Assimilation daher weder ein wünschenswertes, noch ein realistisches Ziel für einen Migrationsvorgang. Letztendlich können aus einem Migrationprozess meiner Ansicht nach verschiedene Ergebnisse resultieren.

Aus der Annahme, dass Handlungsorientierung und Teilhabechancen die zentralen Integrationsdimensionen sind, lassen sich verschiedene Resultate der Integration ableiten. Wie diese einzelnen Formen benannt werden, wird in der Literatur unterschiedlich gehandhabt. Begriffe wie >Assimilation<, >Inklusion<; >Exklusion<, >Akkommodation<; >Marginalität<, >Desintegration<, >Segregation< oder >Bikulturalismus< sind nur einige der Varianten, die dabei zu finden sind.

Meiner Meinung nach unterscheiden sich die Begriffsvariationen nicht nur darin, ob sie einen Zustand (z. B. Marginalität) oder einen Prozess (z. B. Assimilation) beschreiben, sondern sie

sind vor allem vom jeweiligen Bezugsrahmen abhängig. Als Bezugsrahmen kann sowohl die Aufnahmegesellschaft als auch die Einwanderergruppe dienen.

Um dem in Kapitel 4 beschriebenen Verständnis von Integration als zweiseitigem Prozess gerecht zu werden, muss sich meines Erachtens ein Integrationsmodell vom alleinigen Bezugsrahmen der Aufnahmegesellschaft lösen. Mitzubeachten sind, insbesondere, wenn der Fokus auf Jugendlichen liegt, meines Erachtens Faktoren, die die Einbindung in eine stabile Gemeinschaft als zentralen Faktor der Identitätsfindung miteinbeziehen. Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, welches Verständnis von Ethnizität, Identität und Kultur der gängigen Vorstellung von Integration und deren möglichen Ausprägungsformen zugrunde liegt. Wie dieses aussieht und wie es aussehen sollte, wird im Verlauf dieser Arbeit immer wieder thematisiert werden.

Ich habe mich für meine Arbeit, unter Abwandlung des allgemeinen Modells von Strobl und Kühnel (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 58), für folgende vier mögliche Integrationsformen entschieden: Assimilation, Segregation, Desintegration und Transkulturation.⁴

Diese Integrationsformen können meines Erachtens einerseits als Resultate des Migrations- und Integrationsprozesses (und damit als zusammenhängend mit Faktoren, die die Migranten betreffen und Faktoren, die sich auf die Aufnahmegesellschaft beziehen) betrachtet werden. Gleichzeitig können sie aber auch als Einflussfaktoren auf Verhalten und Einstellungen sowohl der Migranten als auch der Einheimischen angesehen werden.

Ich werde nun die vier von mir gewählten Integrationsformen kurz beschreiben. Dabei werde ich die Begriffe mit den mir wichtigen Details definieren, kann jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da dies im begrenzten Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten ist.

Einen Schwerpunkt möchte ich dabei auf den Begriff der Transkulturation legen, da mir dieser als wünschenswertestes Ergebnis erscheint. In Kapitel 7.3 werde ich die Integrationsformen noch einmal aufgreifen, auf die Situation der jugendlichen Spätaussiedler in Deutschland beziehen und näher auf das hinter den Begriffen liegende Verständnis von Ethnizität und Identität eingehen.

Segregation:

Segregieren ist ein lateinischer Begriff und bedeutet wörtlich „absondern, aufspalten“ (DUDENREDAKTION 2001, 900). Von einer Segregation von Migranten spricht man, wenn die Herkunftskultur aufrechterhalten wird, ohne dass es zu einem Austausch mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft und ihrer Kultur kommt (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 11).

Desintegration/Marginalisierung:

Der Begriff Desintegration stellt den Gegensatz zur Integration, auf deren wörtliche Bedeutung ich in Kapitel 4 bereits verwiesen habe, dar. Marginalisierung und Desintegration

⁴ Anm.: STROBL/KÜHNEL (2000) verwenden die Begriffe Marginalität/Desintegration synonym, sie sprechen von Dissimilation anstelle von Segregation und von Bikulturalismus statt Transkulturation

können am ehesten mit „ins Abseits schieben“ (DUDENREDAKTION 2001, 607) (Marginalisierung) und „Auflösen eines Ganzen“ (EBD., 213) (Desintegration) gleichgesetzt werden.

In Bezug auf Integration entspricht dies dem Fall, dass die jeweilige Herkunftskultur - ähnlich wie bei der Assimilation - aufgegeben wird. Im Unterschied dazu wird aber die Kultur der Aufnahmegesellschaft nicht aufgenommen (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 900).

Diese Integrationsform gilt als diejenige, die für das Selbstbild und das Selbstwertgefühl der Migranten am problematischsten ist. Mit ihr ist eine soziale Desintegration verbunden, die bedeutet, dass der Person ein stabiler sozialer Kontext fehlt, in dem soziale Wertschätzung erfahrbar werden könnte und die für den Aufbau stabiler Identitätsentwürfe und einer positiven Ich-Identität unentbehrlich ist (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 60).

Assimilation:

Wie bereits erwähnt, ist Assimilation das Ergebnis eines Integrationsprozesses, das von Eisenstadt, aber auch heute noch von Politik, Medien und als Folge daraus von einem Großteil der Gesellschaft als wünschenswert angesehen wird. Assimilieren kommt aus dem Lateinischen und bedeutet wörtlich „angleichen, anpassen“ (DUDENREDAKTION 2001, 95).

In Bezug auf Integration bedeutet dies zum Einen eine Angleichung der Migranten an die zentralen gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen des Aufnahmelandes. Zum Anderen enthält der Begriff aber auch die Vorstellung der gleichberechtigten Teilhabe an wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 15).

Die unterschiedlichen Integrationsformen werden in der aufnehmenden Gesellschaft immer unterschiedlich bewertet. „Assimilation wird in der Regel als weitgehend unproblematisch eingeschätzt, und in der öffentlichen Diskussion entspricht der Integrationsbegriff oft der Idee der Assimilation“ (EBD., 15).

Transkulturation:

Der Terminus Transkulturation wurde von mir in Anlehnung an das Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch gewählt. Die Änderung der Endung habe ich vorgenommen, um die Prozesshaftigkeit zu betonen. Während der Ausdruck Transkulturalität eher einen Zustand beschreibt, möchte ich durch den Begriff Transkulturation betonen, dass es sich dabei um einen länger dauernden Prozess handelt, was meiner Ansicht auch den Vorstellungen Welschs zu diesem Konzept gerecht wird. Wie diese aussehen, soll im Folgenden erläutert werden:

Unter Transkulturalität fasst Welsch ein neues und erweitertes Kulturverständnis zusammen, das sich gegen bisherige Vorstellungen und Konzepte wendet. Das traditionelle Kulturverständnis, das heute vielfach noch gültig ist, basiert auf drei Elementen, die nach Welsch auf die heutige Gesellschaft nicht mehr zutreffen: Soziale Homogenität, ethnische Vereinigung und interkulturelle Abgrenzung (vgl. WELSCH 1999, 1). Welsch kritisiert daran,

dass es aufgrund von Mobilität und vertikaler und horizontaler Differenzierung innerhalb einer Gesellschaft keine Homogenität mehr gäbe (vgl. EBD., 1f). Zudem tadelt er die Vorstellung, dass sich Kulturen voneinander abgrenzen lassen, indem mit ihnen Sprachen oder territoriale Grenzen in Verbindung gebracht werden und die Ansicht, dass ein Mensch ein Leben lang einer einzigen Kultur verhaftet bleibt (vgl. Ebd., 2).

Welsch beanstandet außerdem die Ausschlussmechanismen, die aus einem derartigen Kulturverständnis entstehen: „It tends – as a consequence of its very conception – to a sort of cultural racism. [...] the appeal to cultural identity of this kind finally also threatens to produce separatism and to pave the way for political conflicts and wars“ (EBD., 2).

Die in den letzten Jahren vielfach gerühmten Konzepte der Interkulturalität und Multikulturalität werden von ihm ebenfalls kritisiert: Er bezeichnet sie zwar als Weiterentwicklung, wirft ihnen jedoch vor, dass sie von derselben Vorstellung ausgingen wie das traditionelle Kulturkonzept, nämlich dass Kulturen wie Inseln unabhängig und getrennt voneinander existieren (vgl. EBD., 3). Diesen Gedanken bezeichnet er als nicht mehr gültig für heutige Gesellschaften: „Cultural conditions today are largely characterized by mixes and permeations“ (EBD., 3).

Als Konsequenz und Ausweg schlägt Welsch das Konzept der Transkulturalität vor:

Dieses umfasst auf der Makroebene eine Veränderung der drei eingangs erwähnten Grundbedingungen, von denen ausgegangen wird, wenn Integrationsformen wie Assimilation, Segregation oder Desintegration definiert werden: Den Glauben an die Vorstellung von sozialer Homogenität, ethnischer Vereinigung und interkultureller Abgrenzung. Diese hält Welsch aufgrund der veränderten globalen und gesellschaftlichen Bedingungen, wie z. B. dem technischen Fortschritt, der Vielzahl unterschiedlicher möglicher Lebensstile und der höheren Mobilität, für nicht mehr haltbar (vgl. EBD., 3f).

Komplexe Gesellschaften zeichnen sich seiner Ansicht nach dadurch aus, dass es eine Vielzahl von möglichen Lebensformen und Kulturen gibt, die sich gegenseitig durchdringen oder auseinander hervorgehen. Das oben erwähnte Verständnis von Kulturen als >Inseln< und ihre Beschränkung auf bestimmte Sprach- und Landesgrenzen wird von Welsch daher als imaginär und fiktiv abgelehnt (vgl. EBD., 4).

Auf der Mikroebene bedeutet dieses Konzept für das Individuum, dass sich die verschiedenen Kulturen, die auf den Menschen einwirken, in seiner Identität wiederfinden: „We are cultural hybrids“ (EBD., 4). Hier verweist Welsch auf Aussagen von Soziologen, die davon ausgehen, das Leben in modernen Gesellschaften bedeute, verschiedene mögliche Identitäten zu vereinigen (vgl. BERGER/BERGER und KELLNER, zitiert nach WELSCH 1999, 4). So würden die Grenzen von Eigenem und Fremdem zu einer Einheit verwischen: „Henceforward there is no longer anything absolutely foreign. Everything is within reach“ (WELSCH 1999, 4).

Dabei betont Welsch, dass die kulturelle Identität nicht mit der nationalen Identität gleichgesetzt werden dürfe, da Kulturen intern durch Pluralisierung möglicher Identitäten und

Lebensentwürfe und extern durch Grenzüberschreitungen geprägt seien (vgl. EBD., 4f). Diese Aussage halte ich insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe meiner Arbeit, die jugendlichen Spätaussiedler, für bedeutsam, da ein Teil der Problematik, mit der sich diese Migrantengruppe auseinandersetzen muss, meines Erachtens daraus resultiert, dass ein derartiges Verständnis, wie es Welsch propagiert, noch nicht ins öffentliche Bewusstsein vorgedrungen ist.

Zudem stellt sich die Frage, was mit dem Begriff >Kultur< überhaupt verbunden wird. Der Kulturbegriff ist sehr umfassend und wird in Alltagssprache und Literatur sehr vielfältig verwendet. Dabei ist das Verständnis, was zu einer bestimmten Kultur gehört, unklar und unterliegt zudem einem zeitlichen Wandel (vgl. MEYERS-LEXIKON ONLINE B).

Welsch orientiert sich mit seinem Konzept an dem Kulturbegriff des Philosophen Ludwig Wittgenstein: Dieser geht davon aus, dass Kultur unabhängig von der Ethnie zu betrachten ist und als eine gemeinsam geteilte Lebenspraxis aufgefasst werden kann. Wittgenstein nimmt dabei an, dass es zwischen verschiedenen Lebensformen Übergänge und Überschneidungen geben kann und dass es zur Aufgabe der Identitätsbildung eine Individuums gehört, diese miteinander in Einklang zu bringen (vgl. WELSCH 1999, 7f).

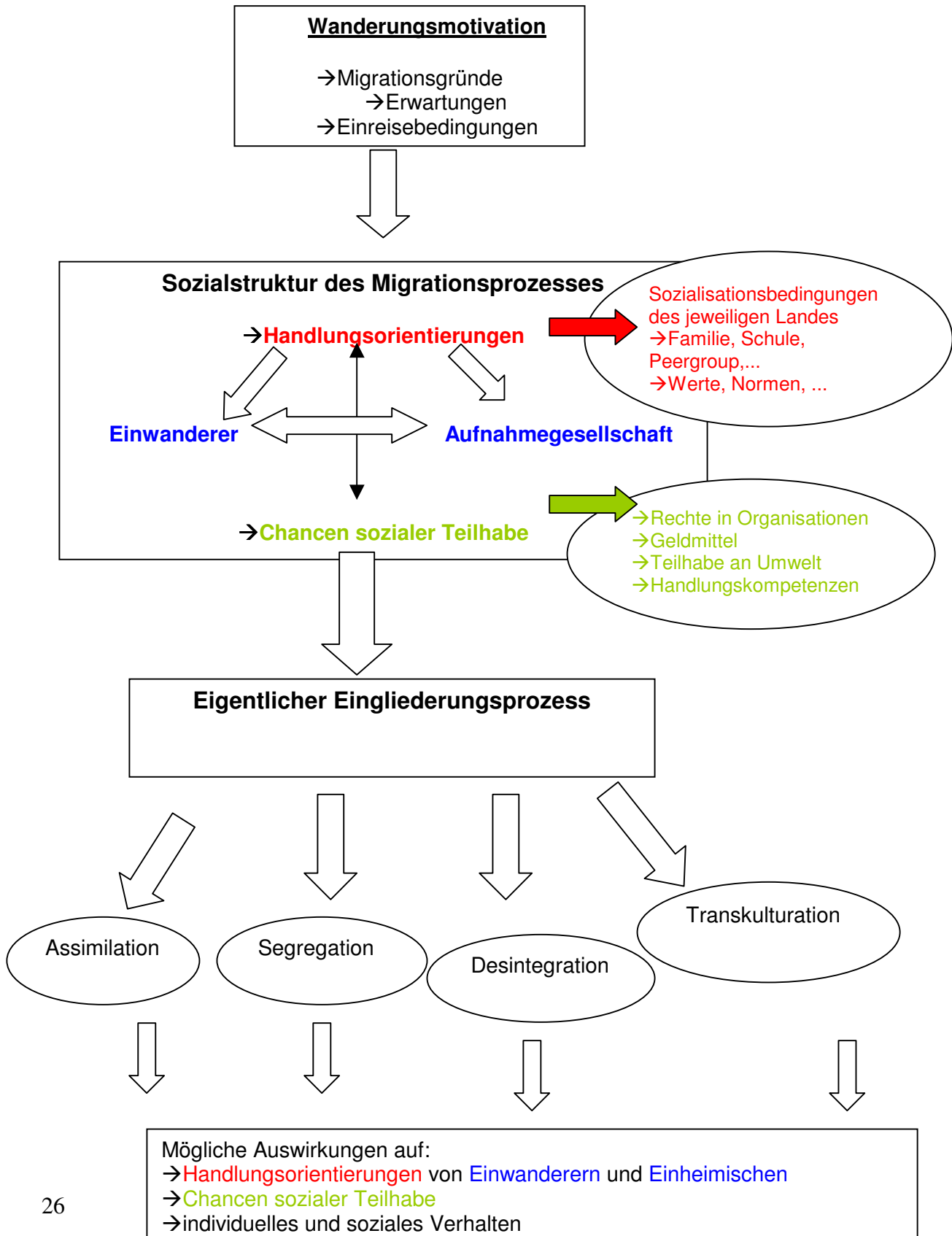
Welsch betont, dass Transkulturation nicht bedeutet, dass es keine Unterschiede zwischen Menschen mehr gäbe und dass die Verschmelzung verschiedener Kulturen auch eine Homogenität zur Folge habe. Im Gegenteil: Das Konzept der Transkulturalität berücksichtige beides: „The globalizing tendencies as well as the desire for specificity and particularity can be fulfilled *within* transculturality“ (WELSCH 1999, 9, *Hervorhebungen im Original*).

Unter Berücksichtigung des Konzepts der Transkulturalität verändern sich lediglich die Bedingungen von Verschiedenheit: Muttersprache und nationale Identität verlieren an Bedeutung, stattdessen gibt es transkulturelle Netzwerke (vgl. WELSCH 1999, 8), die sowohl in ihrem Inventar und noch mehr in ihrer Struktur unterschiedlich sind. Damit sind im Prinzip die Unterschiede zwischen Individuen komplexer geworden, da sie sich nicht mehr an geografischen, sprachlichen oder nationalen Kriterien orientieren, sondern daran, auf welche Art und Weise kulturelle Austauschprozesse stattfinden (vgl. EBD., 8).

Welsch weist dem Konzept der Transkulturalität eine große Bedeutung für die Identitätsbildung zu: „Work on one's identity is becoming more and more work on the integration of components of differing cultural origin. And only the ability to transculturality cross over will guarantee us identity and competence in the long run“ (WELSCH, zitiert nach WELSCH 1999, 5). Die neuere Identitäts- und Ethnizitätsforschung hat die Vorstellungen, die in Welschs Konzept anklingen aufgenommen, was ich im Exkurs zu Identität und Ethnizität aufgreifen werde.

6.3 Erweiterte Darstellung der Migrationstheorie von Shmuel Noah Eisenstadt

Zusammenfassend lässt sich nach meiner Ansicht das Modell von Shmuel Eisenstadt, durch die in 6.1 und 6.2 beschriebenen Punkte erweitert, durchaus auf die Zielgruppe der jugendlichen Spätaussiedler anwenden. Ich habe dazu, in Anlehnung an Eisenstadts Modell, ein Schaubild erstellt, in dem ich die meiner Meinung nach relevanten Punkte visualisiert habe. Die einzelnen Punkte möchte ich Kapitel 7 näher ausführen.



7. Anwendung der Migrationstheorie von Shmuel Noah Eisenstadt

7.1. Phase 1: Wanderungsmotivation

„Die Mutter tröstete den Sohn und beschwor ihn, sich nicht zu schämen. Ja, du bist Deutscher sagte sie, und Deutschland wird wieder unsere Heimat sein“ (KAISER 2000, 1).

Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, schreibt Eisenstadt den Migrationsgründen eine große Bedeutung im Eingliederungsprozess zu. Die Ursachen der Migration spiegeln sich in den Erwartungen an die Aufnahmegesellschaft und in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Einwanderer wider und wirken sich auf sie aus.

Das oben erwähnte Zitat spiegelt eine häufig thematisierte Einstellung bezüglich der Einreisemotivation von Spätaussiedlerjugendlichen wieder: Im Zusammenhang mit dieser Migrantengruppe wird zum Einen oft gesagt, dass es der Wunsch sei >als Deutsche unter Deutschen< zu leben, die die Migration verursacht. Zum Anderen wird vielfach betont, dass es die Eltern seien, die diese Entscheidung treffen, während die Jugendlichen >mitgenommen< würden. Ich werde im Verlauf dieses Kapitels darauf eingehen, inwiefern diese Hypothesen für meine Zielgruppe zutreffend sind.

Dazu möchte ich zunächst auf Migrationursachen im Allgemeinen eingehen.

Exkurs: Ursachen für Migration

Gründe für Migrationen sind in der Wissenschaft und in der Literatur vielfach thematisiert worden. Man unterscheidet in der Soziologie zwischen klassischen und neueren Migrationstheorien. Klassische Theorien (z. B. das Push-Pull-Modell) stützen sich vor allem auf ökonomische Faktoren zur Erklärung von Migrationsbewegungen, neuere Theorien beziehen auch den historischen Kontext und die soziale Einbettung der Migranten in Beziehungsnetzwerke mit ein. Ich möchte im Folgenden kurz auf das klassische Push-Pull-Modell verweisen und einige Erweiterungen dazu darstellen, die sich meiner Ansicht nach gut zur Erklärung der Migration der Spätaussiedler eignen. Zu einer ausführlichen Darstellung und Bewertung sowohl klassischer als auch neuerer Ansätze siehe z. B. Sonja Haug (HAUG 2000).

Migrationsbewegungen werden „[...] durch eine Vielzahl zusammenhängender Ursachen und Zwänge, kultureller, politischer, wirtschaftlicher, religiöser, demographischer, ökologischer, ethnischer und sozialer Art ausgelöst. Sie sind in der Regel das Ergebnis eines Zusammenspiels von mehreren Ursachen, die sowohl auf der gesellschaftlich strukturellen als auch auf der persönlich individuellen Ebene angesiedelt werden können“ (HAN 2000, 8). Die vielschichtigen Ursachenkomplexe hängen häufig miteinander zusammen, eine eindeutige Trennung von freiwilliger und unfreiwilliger Migration ist daher oft kaum möglich. Ein klassischer Erklärungsansatz der Bestimmungsfaktoren für Migrationsbewegungen ist die Einteilung in Push- und Pullfaktoren:

Push-Faktoren sind >Druckfaktoren<, also Bedingungen des Herkunftsortes, die zur Emigration motivieren oder zwingen, z. B. politische und religiöse Verfolgung, wirtschaftliche Krisen, zwischenstaatliche Kriege, Bürgerkriege, Umwelt- und Naturkatastrophen,...

Pull-Faktoren werden oft als >Sogfaktoren< bezeichnet und sind Bedingungen des Aufnahmeortes, die zur Immigration motivieren, z. B. politische Stabilität, demokratische Sozialstruktur religiöse Glaubensfreiheit, wirtschaftliche Prosperität, bessere Ausbildungs- und Verdienstmöglichkeiten (vgl. HAN 2000, 14). Im Push- und Pull-Modell wird also vor allem das Zusammenwirken von demographischen und ökonomischen Faktoren in Herkunfts- und Zielregion berücksichtigt. Everett S. Lee erweiterte das Modell noch um die Informationshypothese als Faktor der persönlichen Beziehungen: Persönliche Beziehungen und Informationen zwischen bereits Gewanderten und denen, die wandern wollen, beeinflussen nachweislich den Wanderungsentschluss (vgl. TREIBEL 2003, 40). Insbesondere durch unsere modernen Informations-, Kommunikations- und Transportmöglichkeiten können Auskünfte weitergegeben werden. Dies wird in der neueren Literatur immer wieder unter dem Phänomen der Kettenmigration thematisiert (vgl. HAN 2000, 12).

Eine zusätzliche Erweiterung erfuhr das Modell durch Rosemarie Feithen (1985): Nicht nur Beschäftigungs-, Einkommens- und Informationsmöglichkeiten haben ihrer Ansicht nach Einfluss auf die Wanderungsentscheidung, sondern auch der Wunsch nach beruflicher und sozialer Statusverbesserung, Distanzfaktoren und Merkmale der wandernden Personen sind relevant für die Ausreiseentscheidung. Dies zeigt, dass es nicht nur ökonomisch-rationale Motive sind, die die Entscheidung beeinflussen. Informationen sind nicht immer realistisch, sondern z. T. „Wunschvorstellungen von einem besseren Leben“ (TREIBEL 2003, 41). Auch die Ergebnisse der jüngeren Migrationsforschung zeigen: Die Bedeutung der Beziehungsnetzwerke ist größer als andere Faktoren, da Wanderungsentscheidungen nie völlig rational sind (EBD., 42).

Die Schwierigkeit, die sich bei der genauen Definition von Migrationsgründen für eine bestimmte Bevölkerungsgruppe zeigen, und die Vielfältigkeit des Begriffs >Einreisegrund< lässt sich am Beispiel der Spätaussiedler gut darstellen.

7.1.1 Einreisegründe der Spätaussiedler nach Deutschland

„Die spezifisch deutsche Migration von Aussiedlern und Spätaussiedlern vereint Aspekte von Flucht- und Arbeitsmigration in sich und steht darüber hinaus idealtypisch für die Bedeutung historischer Ereignisse und Prozesse, die sich auch Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte später immer noch oder erneut auswirken“ (EBD., 44). Aus diesem Zitat wird deutlich, dass zum Verständnis der Einreisegründe nach Deutschland ein Rückgriff auf die Geschichte notwendig ist. Dieses werde ich nun in einem kurzen Exkurs versuchen. Die Literatur zur Wanderung der Aussiedler und Spätaussiedler ist sehr umfassend. Arbeiten finden sich sowohl aus sozialgeschichtlicher als auch aus biographietheoretischer Perspektive.

Ich beschränke mich im Folgenden auf die meiner Meinung nach zentralen Aspekte. Ein ausführlicherer Rückblick findet sich z. B. bei Ingenhorst (1997) oder Strobl/Kühnel (2000).

Exkurs Geschichte

Ausreise aus Deutschland

Die Wanderungen der Deutschen nach Osteuropa waren anfangs „Teil der Modernisierung von Agrargesellschaften“ (TREIBEL 2003, 33), bei denen nationale Identität (noch) unbedeutend war.

Die Anfänge >deutscher< Siedlungen gehen bis ins 10. Jh. zurück⁵, größere und systematische Wanderungen begannen Ende des 17. Jahrhunderts.

Diese wurden vor allem durch die Anwerbungen von Katharina II und Alexander I verursacht, die Familien aus Hessen, Baden oder der Pfalz ins zaristische Russland holten. Sie versprachen sich davon eine höhere landwirtschaftliche Produktivität für ihr Land. Den Siedlern standen sie im Gegenzug Privilegien wie freie Religionsausübung, Befreiung von Steuern, Zöllen und Militärpflicht, Kredite und eine relative Autonomie zu. Viele Deutsche litten noch unter den Folgen des siebenjährigen Krieges und waren daher gern bereit, ihre schlechte Situation in Deutschland aufzugeben. Zur Ausreise bewegten sie also politische, religiöse und wirtschaftliche Gründe.

Bis 1820 wanderten etwa 100.000 Kolonisten aus und gründeten bis 1862 mehr als 3000 relativ autonome Kolonien. Im Vordergrund der Kolonienbildung stand die konfessionelle Zugehörigkeit (vgl. INGENHORST 1997, 18ff). Die Siedler hatten kaum Kontakt zu den Ansässigen. Sie sprachen deutsch, heirateten untereinander und waren ökonomisch recht erfolgreich. Es fand zwar keine Assimilation an die Umgebung statt, allerdings gab es auch keine größeren Konflikte mit den Einheimischen (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 19).

Die Situation änderte sich 1871 durch die Gründung der deutschen Nation: Durch diese politische Weichenstellung wurden die Aussiedler „immer wieder zum Spielball des russisch-deutschen Verhältnisses“ (TREIBEL 2003, 34), was dazu führte, dass sich der Assimilationsdruck erhöhte und die Lage zwischen Einheimischen und Deutschen angespannter wurde. Laut Ingenhorst gibt es insgesamt drei zentrale Kontexte, die die Lebensbedingungen der Deutschen erschwerten (vgl. EBD.,):

1. Deutsche Reichsgründung
2. Erster Weltkrieg
3. Stalins Politik

Sie sorgten dafür, dass die Siedler als >Faschisten< angesehen und dem Vorwurf der Kollaboration mit dem feindlichen Deutschland beschuldigt wurden. Der Assimilationsdruck erhöhte sich und viele waren in der Folgezeit von Flucht, Vertreibung, Evakuierung und Zwangsumsiedlung betroffen. Auch andere Repressionsmaßnahmen, wie das Verbot der

⁵ Anm.: Ausführlicher in: INGENHORST 1997, 16f

deutschen Sprache bereits kurz nach Kriegsbeginn, Schließung von Schulen und die Einstellung der Produktion deutscher Bücher und Zeitschriften folgten. Anhaltende Diskriminierung sorgte für soziale und politische Auslese beim Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 23). In den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion, Polen, Rumänien galt der Assimilationsdruck vor allem gegen die Sprachkultur der deutschen Minderheit. Als Folge sprechen viele Aussiedler nur noch polnisch, russisch oder rumänisch.

Allerdings waren diese drei Krisen nicht zu vergleichen mit den Auswirkungen, die die vierte und schwerste Krise hatte: Der Angriff Hitlers auf die Sowjetunion und der weitere Verlauf des 2. Weltkrieges führten zu Kommandantur, Vertreibungen, Deportationen und Zwangsumsiedlungen, Diskriminierungen, Einschränkungen der sozialen und räumlichen Mobilität und erschwerten das Leben der Siedler immens. Ganze Familien wurden auseinandergerissen, und es gelang den Deutschen oft kaum, ihre Bräuche, Sprache und Traditionen aufrecht zu erhalten (vgl. TREIBEL 2003, 33ff). Die Situation änderte sich auch nicht, als 1955 die Kommandantur aufgehoben und 1964 die Deutschen gesetzlich rehabilitiert wurden (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 23).

Die Rückkehr nach Deutschland war Folge des 1. und 2. Weltkrieges und der dadurch entstandenen schwierigen Situation für die Deutschen in Osteuropa. Es gab „[...] also stets politische Umbrüche, die die Zuwanderung von Aussiedlern nach Deutschland stimuliert haben“ (TREIBEL 2003, 35).

Rückkehr nach Deutschland

Der >Fürsorgeverein für deutsche Rückwanderer< sorgte schon während des ersten Weltkrieges für die Rückkehr von ungefähr 60.000 Aussiedlern, zeitgleich wurde bei den insgesamt 18.000 deutschen Siedlern, die als Soldaten des Zaren in deutsche Kriegsgefangenschaft gekommen waren, verstärkt für einen dauerhaften Verbleib in Deutschland geworben. Das Interesse an den Deutschen begründete sich vor allem aus dem Wunsch „die Menschenverluste des Krieges ohne Inanspruchnahme fremdstämmiger Arbeitskräfte“ (THALHEIM, zitiert nach BADE/OLTMER 1999, 13) zu kompensieren und sich neue Siedlungsgebiete zu sichern. Die großen Wanderungsbewegungen der Rückreise fanden allerdings vor allem nach 1945 und dann von 1990 bis 1992 statt.

1985 änderte sich die Situation der Deutschen in den Siedlungsbieten durch die von Gorbatschow eingeleiteten Reformen (oft als Glasnost und Perestroika bezeichnet). Sie führten zu einem grundlegenden Wandel und dem Engagement zahlreicher Gruppen für Autonomiebewegungen der Deutschen, die jedoch erst zu Beginn der 90er Jahre realisiert wurden. Im Juni 1990 wurden Maßnahmen zur Verbesserung des Deutschunterrichts an den Schulen, Unterstützung deutschsprachiger Medien, kultureller Begegnungsstätten und des deutschsprachigen Theaters initiiert. Es gibt jedoch keine verlässlichen Informationen über

die Wirkung der deutschen Hilfsmaßnahmen in den Aussiedlungsgebieten auf die Abwanderungsneigung (vgl. BADE/OLTMER 1999, 25).

Von 1950 bis 1980 kamen durchschnittlich 40.000 Aussiedler pro Jahr nach Deutschland, bis 1992 waren es insgesamt 2,8 Millionen, davon etwas mehr als die Hälfte (1,5 Millionen) zwischen 1987 und 1992 (vgl. TREIBEL 2003, 35). Dabei waren 1989 und 1990 die Spitzenjahre mit jeweils knapp 400.000 Einwanderern (1989: 377.055, 1990: 397.073). Ab 1991 kamen bis 1995 jährlich ca. 220.000 Einwanderer, seit 1996 sinkt die Zahl stetig (vgl. BMI A). Dies verdeutlicht auch die Tabelle des Bundesverwaltungsamtes, die die Registrierungen und Antragseingänge eines jeden Jahres erfasst:

Registrierungen im Vergleich zu den Vorjahren (VGL. BVA A)

Registrierungen	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Vergleich
Januar	3.057	2.380	1.664	545	461	198	-263
Februar	4.397	3.378	2.416	491	380		
März	6.517	5.133	4.282	487	434		
April	8.308	5.526	4.489	438	392		
Mai	6.101	4.690	4.332	575	517		
Juni	6.834	5.997	4.607	504	602		
Juli	7.308	5.201	3.684	682	625		
August	5.181	4.361	2.913	731	624		
September	6.762	4.242	2.051	739	498		
Oktober	6.040	4.273	1.753	880	495		
November	5.322	5.483	1.615	835	388		
Dezember	7.058	8.429	1.716	840	376		
Gesamt	72.885	59.093	35.522	7.747	5.792	198	-263

„Die Maximalschätzungen über die Zahl derjenigen, die in den Ausgangsräumen noch die Chance hätten, als Spätaussiedler Berücksichtigung zu finden, gehen relativ weit auseinander“ (BADE/OLTMER 1999, 30). Sie reichten 1999 von 1,2 Mio. (Bund der Vertrieben, Landsmannschaft der Russlanddeutschen) bis 700.000 (Aussiedlerbeauftragter der Bundesregierung) und noch geringer (Angaben der Volkszählungen) (vgl. EBD., 30).

Für die sinkenden Einwanderungszahlen lassen sich verschiedene Gründe aufzeigen (vgl. BADE/OLTMER 1999), 28f: Zum Einen wurden Verbesserungsmaßnahmen der Situation in den Ausgangsräumen veranlasst. Dabei war vor allem der deutsch-sowjetische Vertrag über gute Nachbarschaft, Partnerschaft und Zusammenarbeit vom 9.11.1990 bedeutsam. Außerdem gab es Siedlungsinitiativen, sowie massive deutsche Hilfe für Russlanddeutsche in den Aussiedlungsgebieten. Zum Anderen wurde die Zuwanderung nach Deutschland vor allem durch zwei wesentliche Gesetzesänderungen direkt und indirekt beschränkt: Durch das Aussiedleraufnahmegesetz 1990 und das Kriegsfolgenbereinigungsgesetz 1992 war die Einwanderung nach Deutschland nicht mehr uneingeschränkt möglich. Auf den Inhalt und die Auswirkungen dieser Gesetze, sowie auf weitere gesetzliche Einwanderungsbeschränkungen werde ich in 7.1.4 eingehen.

Der Schwerpunkt der Herkunftsländer lag bis Mitte der 80er Jahre auf Polen und Rumänien, danach reisten vor allem die sogenannten >Russlanddeutschen< ein, die 1990 die größte Zuwanderergruppe nach Deutschland waren. Auf die – vor allem politischen - Gründe, die den Wandel der Herkunftsgebiete verursachten, möchte ich hier nicht näher eingehen. Wichtig erscheint mir nur zu erwähnen, dass viele der >Russlanddeutschen< nicht aus Russland selbst, sondern aus anderen Staaten der GUS kommen (vgl. TREIBEL 2003, 28f).

Spätaussiedler und Angehörige: Herkunftsstaaten Januar 2008 (VGL. BVA B)

Herkunftsländer	Gesamt
Kasachstan	39
Kirgisistan	19
Litauen	1
Moldau	4
Russische Föderation	110
Ukraine	13
Usbekistan	5
Rumänien	3
Polen	4
Gesamt	198

„Festzuhalten bleibt, daß die Geschichte der Auswanderungsbewegung der deutschen Minderheiten in Rußland vor allem durch den Druck politischer Faktoren bestimmt wird“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 27). Außenpolitische Krisen und Kräfteverschiebungen zwischen Deutschland und der ehemaligen Sowjetunion gefährdeten die kulturelle und soziale Selbständigkeit der Deutschen. Ethnische Zuschreibungen (in der Sowjetunion nach nationalen Definitionen) bildeten die Voraussetzung für staatlicherseits legitimierte Feindbilder und Ausgrenzungen (vgl. EBD.). Diesen Punkt werde ich im Exkurs zu den Einstellungstendenzen Einheimischer gegenüber Spätaussiedlern und im Exkurs zur Ethnizität noch einmal aufgreifen.

Aus dem hier beschriebenen Rückblick lässt sich ableiten, dass sich die heutigen Einreisebedingungen für die Deutschen erheblich geändert haben. Die wichtigsten Änderungen möchte ich in 7.1.4 kurz aufgreifen. Zunächst werde ich jedoch auf die aktuellen Einreisemotive der Spätaussiedler eingehen.

Wie im Exkurs zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, sind Wanderungen nicht monokausal erklärbar, sondern durch verschiedene zusammenhängende Ursachen ausgelöst. Der geschichtliche Rückblick macht deutlich, dass für diese These die Migration der Spätaussiedler ein guter Beleg ist. Ihre Wanderungsbewegungen zeigen, dass sowohl freiwillige, als auch unfreiwillige Migration stattfand, die sowohl durch politische, kulturelle, wirtschaftliche, ethnische, soziale und andere Gründe verursacht wurde. „Die spezifisch deutsche Migration von Aussiedlern und Spätaussiedlern vereint Aspekte von Flucht- und

Arbeitsmigration in sich und steht darüber hinaus idealtypisch für die Bedeutung historischer Ereignisse und Prozesse, die sich auch Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte später immer noch oder erneut auswirken“ (TREIBEL 2003, 44).

In Bezug auf die Gründe der Spätaussiedler, wieder nach Deutschland zurückzukehren, lassen sich meines Erachtens sowohl Push- als auch Pull-Faktoren aufzeigen. Ebenso finden sich aber auch die **eingangs erwähnten** Bedeutungen des Wunsches nach Statusverbesserung und die Bedeutung der Beziehungsnetzwerke.

Wichtige Push-Faktoren: Faktoren, die die Deutschen aus ihren Herkunftsländern vertrieben, waren z. B. Unterdrückung, Einengung und Nichtakzeptanz ethnischer, religiöser und sprachlich-kultureller Minderheiten in den Herkunftsländern, dazu die desolote wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation, zunehmende ethnische Spannungen und Nationalitätenkonflikte, abnehmendes Vertrauen in die politische Kraft der GUS-Staaten, diese Probleme zu lösen (vgl. BADE/OLTMER 1999, 10).

Ableiten lässt sich aus der Flucht vor den oben genannten Bedingungen auch der Wunsch nach einer Statusverbesserung durch die Einreise. Diese wird insbesondere von den Eltern oft mit dem Wunsch nach besseren Lebensbedingungen für ihre Kinder verbunden: Die Zukunft der Kinder und Enkelkinder ist das zentrale Motiv für die Erwachsenen, das Risiko der Ausreise auf sich zu nehmen“ (vgl. WIERLING 1981, 205f).

Wichtige Pullfaktoren: Immer wieder wird im Zusammenhang mit der Thematik der Einreisegründe der Spätaussiedler das Bedürfnis, als >Deutsche unter Deutschen< zu leben als einer der Hauptgründe angegeben (vgl. z.B. TREIBEL 2003, 38). Außerdem werden der Wunsch nach materieller Besserstellung und die Suche nach einer besseren Nationalitätensituation in diesem Zusammenhang genannt (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 45f).

Die Ausreisemotive heutiger Spätaussiedler sind nach Ergebnissen verschiedener Forschungen eher die Aufenthaltsbedingungen in Deutschland als die früheren Lebensbedingungen in Rumänien, Polen oder den GUS-Staaten. Insgesamt sind wirtschaftliche Motive zwar wichtig, werden aber oft überschätzt, da man die materiellen Lebensumstände von Aussiedlerfamilien nicht an sozial vergleichbaren Familien der Bundesrepublik messen kann (vgl. BADE/OLTMER 1999, 133). Außerdem scheinen für die Rückkehr nach Deutschland noch andere Anreize relevant:

Beziehungsnetzwerk: Der Wunsch nach Familienzusammenführung wird bei Aussiedlern als einer der wichtigsten Ausreisegründe angegeben (vgl. z. B. EBD., 26).

Kettenwanderungen reißen auch viele nicht oder nicht ausreichend motivierte Menschen mit, so dass sich eine sich selbst beschleunigende Eigendynamik entwickelte: Der Gruppenrückhalt in den Gebieten, in denen Menschen deutscher Abstammung als Minderheit sozial, wirtschaftlich oder kulturell unterdrückt wurden, wird durch die Abwanderung geschwächt, so dass immer mehr Menschen den Ausreisenden folgen (vgl. EBD., 30).

Zusammenfassung: Nach einer Studie des Münchner Osteuropa-Instituts waren bis in die 1990er Jahre die dominanten Ausreisegründe der Wunsch nach *Familienzusammenführung* und *ethnische Motive*, also die sogenannten Pull-Faktoren. Erst danach folgten wirtschaftliche und zum Schluss politische Gründe. Außerdem wurde auch hier die Wirkung der allgemeinen Aufbruchsstimmung, die in der Geschichte der Massenwanderungen bekannt ist, betont (vgl. EBD., 26f).

In den frühen 1990er Jahre zeigte sich dann ein klarer Wandel bei den Ausreisemotiven: Statt Familienzusammenführung und ethnischen Motiven standen die *wirtschaftliche und soziale Anziehungskraft der BRD* an erster Stelle, außerdem der Versuch, den zunehmenden Nationalitätenkonflikten der Herkunftsgebiete zu entgehen. Dazu die Wirkung der Wanderungstraditionen (Kettenwanderung), die Anziehungskraft der neuen Siedlungsschwerpunkte in Deutschland und die damit verbundene Gleichsetzung der Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft und in die geschlossene Aussiedlergemeinschaft (vgl. BADE/OLTMER 1999, 27).

Wie schon erwähnt, handelt es sich bei der Migration von Aussiedlern oft um Familienwanderungen oder -zusammenführungen. Dabei stellt sich natürlich die Frage, ob alle betroffenen Personen an der Ausreiseentscheidung beteiligt waren.

7.1.2 Freiwilligkeit der Jugendlichen in Bezug auf die Einreise

Auch Eisenstadt betont in seinem Modell die Bedeutung der Migrationsgründe und damit natürlich auch die Tatsache, ob die Entscheidung überhaupt unterstützt wird. Insbesondere im Zusammenhang mit jugendlichen Spätaussiedlern wird immer wieder betont, dass es meist die Eltern sind, die diese Entscheidung treffen, während die Kinder und Jugendlichen ihre Heimat nur unter dem Druck der Eltern aufgeben (vgl. z. B. BADE 1990, 137). Diese Tatsache würde natürlich eine wichtige Rolle beim Einleben in die neue Gesellschaft spielen. Wichtig für die 1. Phase der Integration sind, wie in Kapitel 5 erwähnt, vor allem die Einstellungen und die Motive in Zusammenhang mit der Ausreise. Allerdings lassen sich in der Literatur auch gegenteilige Meinungen finden: Nach einer Befragung (Interviewstudie der Forschungsgruppe „Migration“ am Osteuropa-Institut München 1995/6), in der 253 jugendliche Aussiedler zwischen 15 und 26 Jahren befragt wurden, wie sie beim Ausreiseentschluss der Familie beteiligt waren, antworteten die Jugendlichen wie folgt:

- 70% hatten die Entscheidung positiv unterstützt
- 37,2% mitentschieden,
- 20,9% Entschluss sehr unterstützt,
- 11,9% allein entschieden
- 14,2% haben bei Beschlussfassung keine wesentliche Rolle gespielt
- 8,3% wurden nicht gefragt
- 5,5% wollten explizit nicht ausreisen (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 45):

Die Ergebnisse zeigen zum Einen, dass die Bezeichnung „mitgenommene Jugendliche“ nur bedingt zutrifft, und zum Anderen, dass die Jugendlichen nicht nur am Entscheidungsprozess beteiligt waren, sondern die Idee auch befürworteten (vgl. EBD., 46):

- Mit Freude und großen Erwartungen ausgereist: 36,8%
- Gemischte Gefühle: 42,3%
- Gefürchtet: 11%,
- Explizit die Entscheidung abgelehnt oder ihr gleichgültig gegenüber gestanden: 7,5%

7.1.3 Erwartungshaltungen der Einreisenden:

Aus den Einreisegründen in eine neue Gesellschaft lässt sich, nach Eisenstadt, auch die Erwartungshaltung ableiten (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 50). Daher hat diese Phase, wie schon in Kapitel 5 erwähnt, eine zentrale Stellung im Migrationsprozess.

Mir scheint es trotzdem, in dem begrenzten und exemplarischen Rahmen meiner Arbeit, unangemessen, verallgemeinernd konkrete Erwartungshaltungen der Jugendlichen zu formulieren. Daher möchte ich an dieser Stelle auf die in 7.1.1 erwähnten allgemeinen Einreisegründe verweisen, in denen Erwartungshaltungen wie die Erwartung einer Statusverbesserung in Bezug auf die soziale und wirtschaftliche Lage und der immer wieder erwähnte Wunsch „als Deutsche unter Deutschen zu leben“ schon erwähnt wurden. Dabei herrschte häufig, insbesondere unter den Jugendlichen, ein idealisiertes Bild vom Leben in Deutschland vor (vgl. DIETZ 1997, 36). Die Vorstellung >nach Hause< zu kommen, wird in der Literatur häufig als positiv für den weiteren Integrationsverlauf erwähnt und setzt die Aussiedler einem besonderen Assimilationsdruck aus. Hier zeigt sich meines Erachtens wieder die einseitige Sichtweise auf den Begriff Integration, da von dieser Einstellung ausgeht, dass es das Ziel der Migranten sei, sich an unsere Gesellschaft anzupassen und dass dies sowohl notwendige als auch hinreichende Bedingung für einen gelungenen Eingliederungsprozess sei.

Allerdings sind diese Gründe meines Erachtens mit Vorsicht zu betrachten, da z. B. viele Jugendliche in ihren Herkunftsländern nicht mehr den Vertreibungsdruck und die Diskriminierungen erleben, unter welchem ihre Vorfahren litten (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 42). Außerdem ist es fraglich, inwieweit sie sich im Einzelnen als >Deutsche< gesehen haben und dies für sie von Bedeutung ist. „Die Zugehörigkeit zur deutschen Minderheit spielte für die meisten ausgereisten Jugendlichen im Herkunftsland nur eine untergeordnete Rolle und beeinflusste ihre Sozialisation nicht grundlegend. [...] Die ethnische Zugehörigkeit war in den Nachfolgerstaaten der Sowjetunion jedoch in offiziellen Bereichen (z. B. der Aufnahme in eine Hochschule oder beim beruflichen Werdegang) und im sozialen Bereich von Bedeutung“ (EBD., 42). Daher waren die Lebens- und Aufwuchsbedingungen der jeweiligen Länder, insbesondere für Jugendliche, die ethnischen Minderheiten angehören, oft schwer. Trotzdem erscheinen mir, in Anbetracht der

Tatsache, dass die Einreisenden eine „ökonomisch, sozial, aber auch religiös-weltanschaulich äußerst vielgestaltige Gruppe“ (BADE 1990, 135) sind, Pauschalisierungen unangemessen.

Bei den Einreiseüberlegungen spielen aber nicht nur die Haltungen und Bedürfnisse der Migranten eine Rolle. Bei der Einwanderung stellt auch die Aufnahmegesellschaft Bedingungen auf. Diese sehen in Bezug auf Spätaussiedler wie folgt aus:

7.1.4 Einreisebedingungen des Aufnahmelandes

In Anbetracht der Tatsache, dass sich die Einreise der Aussiedler nach Deutschland schon über mehrere Jahrzehnte erstreckt und dabei starken quantitativen Schwankungen unterworfen ist, sind auch die Gesetze diesbezüglich im Laufe der Jahre geändert worden. Wie schon erwähnt, hat der Staat mit vielfältigen Gesetzesänderungen und einer restriktiven Aussiedlerpolitik auf die große Zuwanderungsquote reagiert.

Migrationsbewegungen werden durch restriktive politische, legislative und administrative Regulierungsmaßnahmen der Aufnahmeländer maßgeblich gesteuert und kontrolliert, wobei sich die Aufnahmeländer von eigenen nationalen Interessen lenken lassen. Das Ziel ist es, den Nutzen so groß und die Kosten so gering wie möglich zu halten. „Es ist daher selbstverständlich, die Einwanderungspolitik nach dem Prinzip der Nutzenmaximierung und Kostenminimierung zu gestalten“ (HAN 2000, 142).

Angesichts hoher Flüchtlingszahlen wurde die Aussiedlerpolitik modifiziert und dadurch die Zuwanderung nach Deutschland erschwert (vgl. TREIBEL 2003, 36).

Die veränderten Rahmenbedingungen der Einwanderung (starker Anstieg der Zuwandererquote bei gleichzeitiger Kürzung der Eingliederungshilfe und Delegation der Kosten an die Kommunen) sorgten letztendlich dafür, dass das Thema gesellschaftspolitisch brisant wurde. Im Folgenden möchte ich mich auf die Gesetze beschränken, die für die Einreisenden heute relevant sind.

Das Gesetz zur Regelung des Aufnahmeverfahrens für Aussiedler (AAG) vom 1.7.1990 leitete die Neuregelung der Aussiedlerpolitik ein. In ihm wurde die prozentuale Zuweisung von Aussiedlern auf die einzelnen Bundesländer festgelegt. Diese wurde im Bundesvertriebengesetz festgehalten und hat heute noch Gültigkeit.

Außerdem müssen Aufnahmeanträge seither vom Herkunftsland aus gestellt werden, erst nach Erhalt eines Aufnahmebescheids dürfen die Migranten einreisen (vgl. §8 Abs. 3 BVFG von 1993).

Das Eingliederungsanpassungsgesetz von 1990 sorgte dafür, dass bisherige Integrationshilfen wie Sprachförderung und Maßnahmen zur beruflichen Qualifizierung gekürzt wurden. Auch in Bezug auf Sozialleistungen werden seitdem Einschränkungen gemacht: statt Arbeitslosengeld gibt es Eingliederungsgeld. Vergünstigungen wie bevorzugte Wohnungsvermittlung und Einkommenssteuererleichterungen wurden aufgehoben.

Im Mai 1993 wurde durch den Asylkompromiss (Artikel 16a GG) die Grundlage für das Kriegsfolgenbereinigungsgesetz gelegt. Die jährliche Aufnahme der Aussiedler wurde zunächst auf 220.000, dann auf 100.000 begrenzt.

Das Kriegsfolgenbereinigungsgesetz (KfbG) vom 1.1.1993 modifizierte das Bundesvertriebenengesetz von 1953 entscheidend. Es legte den Status „Spätaussiedler“ fest und die im 2. Kapitel erwähnten Bedingungen und Ausschlussgründe zur Anerkennung. Weiterhin gab es Anerkennungsprobleme bei Antragsstellern, die in binationalen Ehen leben und aufgewachsen sind. Dadurch wurde die Familienzusammenführung an das Ausländergesetz gebunden, was zur Folge hat, dass sich Mitglieder von Aussiedlerfamilien seitdem erheblich in ihrem Rechtstatus unterscheiden (vgl. KfbG von 1993). Dies wiederum hat z. T. Auswirkungen auf ihre Ansprüche auf soziale Leistungen und Eingliederungshilfen und die damit möglichen Chancen und Zukunftsperspektiven.

Zudem legt das Gesetz fest, dass kein Anspruch mehr auf Eingliederungsgeld besteht. Stattdessen gibt es eine pauschalisierte, bedürfnisabhängige Eingliederungshilfe für 165 Tage. Außerdem wurde der Zeitraum der Sprachförderung auf 6 Monate begrenzt und auf die Dauer der Eingliederungshilfe angerechnet.

Durch die Einschränkungen der Leistungsbezüge verschlechterten sich nicht nur die materiellen, sondern auch die sozialen Einstiegsbedingungen in die BRD (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000), 28.

Seit März 1996 gibt es zudem das Wohnortszuweisungsgesetz: Im vorgeschriebenen Wohnort müssen die Zuwanderer mindestens 2 Jahre bleiben, sonst droht ihnen der sofortige Verlust der Eingliederungshilfe. Wenige Ausnahmen (z. B. bei Nachweis eines Arbeitsplatzes in einem anderen Ort), sind möglich vgl. WoZuG (1996). Das Gesetz läuft 2009 aus.

Seit Juli 1996 gibt es zudem die Hürde der „verfassungsrechtlich nicht unbedenklichen“ (BADE/OLTMER 1999, 29) Sprachprüfung, die auf viele abschreckend wirkt. Sie wird seit Herbst 1997 flächendeckend durchgeführt und hat für die Einreise eine Ausschlussfunktion und eine Statusprüfung (als >Deutsche<) für die Antragsteller. Ziel des Tests ist es, zu erfassen, ob der Antragssteller ein „einfaches Gespräch“ (WIERLING 1981, 237) auf Deutsch führen kann; er darf bei Nicht-Bestehen nicht wiederholt werden. Als Begründung für die Einführung der Sprachtests hieß es 1996 seitens des Aussiedlerbeauftragten der Bundesregierung: Die Eingliederung sei bei mangelnden Sprachkenntnissen erschwert und die abnehmenden Sprachkenntnisse der Spätaussiedler hätten einen generellen Akzeptanzverlust in der Bevölkerung zur Folge (vgl. BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSSIEDLERFRAGEN, zitiert nach BADE/OLTMER 1999, 29).

Seit dem 1.1.2005 gilt darüber hinaus die Änderung der Einbeziehungsvoraussetzungen durch das Zuwanderergesetz (vgl. BUNDESVERWALTUNGSAMT): Auch Ehegatten (sofern die Ehe seit mindestens 3 Jahre besteht, sonst werden Lebenspartner nicht berücksichtigt) und Abkömmlinge müssen Grundkenntnisse der deutschen Sprache nachweisen, bevor sie

einreisen dürfen. Allerdings wird bei Kindern unter 14 Jahren auf den Sprachnachweis verzichtet, und der Test darf wiederholt werden. Die Einreise der Angehörigen muss vom Spätaussiedler ausdrücklich beantragt werden.

Fazit

Aus dem dargestellten Zusammenhang zwischen Wanderungsmotivation und Erwartungshaltung der Migranten und den hier beschriebenen Einreisebedingungen der Aufnahmegesellschaft wird meines Erachtens deutlich, dass die Einreisenden schon einen langen Prozess hinter sich haben, bevor sie die BRD überhaupt erreichen. Auf den umständlichen Vorgang des Aufnahmeverfahrens möchte ich nicht näher eingehen, eine ausführliche Beschreibung hierzu findet sich z. B. bei Kosubek (1998) (vgl. KOSUBEK (1998), 38ff). Relevant scheint mir nur zu erwähnen, dass die Einreisenden nach dem Bestehen des Sprachtests zunächst einige Zeit in einem Übergangwohnheim (durchschnittlich 23 Monate) (vgl. BADE/OLTMER 1999, 107) verbringen müssen, bevor sie in eine eigene Wohnung ziehen.

Die Wohnsituation, die ich in einem Exkurs in Kapitel 7. 2 kurz beschreiben werde, hat natürlich Auswirkungen auf den folgenden Eingliederungsprozess, auf den ich nun eingehen möchte.

7.2 Phase 2: Sozialstruktur des Migrationsprozesses

„In der neuen Heimat landeten die Kinder im besten Alter. Und vielleicht auch im schlimmsten. Jung genug, um sich zu verändern und durch die neue Welt zu navigieren. Alt genug, um sich zu verweigern und einen tiefen Schmerz nach der alten Welt zu spüren. Und sie kamen mit der wertvollsten aller Eintrittskarten, dem Pass, der ihnen alle Rechte garantierte und ihnen sagte: Ihr gehört dazu“ (KAISER 2000, 1).

Dieses Zitat beschreibt meines Erachtens die Situation der Spätaussiedlerjugendlichen kurz nach der Einreise sehr gut: Zum Einen geht es auf die besondere Situation ein, in der sich die Jugendlichen aufgrund ihres Alters befinden, zum Anderen wird der Rechtsstatus, der dieser Migrantengruppe aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit zugesprochen wird, betont. Im Verlauf dieses Kapitels soll auf diese beiden Punkte näher eingegangen werden.

Mit der Phase der Sozialstruktur des Migrationsprozesses beschreibt Eisenstadt den physischen Ortswechsel der Migranten und ihre erste Zeit des Aufenthalts im neuen Land. Wie sich der Wohnortswechsel für die jugendlichen Spätaussiedler gestaltet, habe ich bereits angedeutet: Nach einem komplizierten Aufnahmeverfahren, mit Prüfung des Status und der Deutschkenntnisse, geht es nach einiger Zeit im Übergangwohnheim zu einem vorgeschriebenen Ort in einer neuen und unbekannten Umgebung.

Wie schon im 5. Kapitel erwähnt, versteht Eisenstadt unter dem Begriff Sozialstruktur des Migrationsprozesses die sozialen Veränderungen, die mit dem Wechsel des Aufenthaltsortes einhergehen. Das Ergebnis dieses Prozesses wird von Eisenstadt als >Desozialisation< bezeichnet und ist seiner Meinung nach sowohl abhängig von den Handlungsorientierungen der Einreisenden und Einheimischen und ihrer Kompatibilität als auch von den Teilhabechancen des Aufnahmelandes.

Handlungsorientierungen resultieren, wie in 6.1.1 beschrieben, vor allem aus verinnerlichten Normen und Werten und der Erwartungshaltung. Ebenfalls bereits erwähnt hatte ich, dass eine genaue Definition dieser kompliziert ist und mir in dem begrenzten Rahmen dieser Arbeit unmöglich erscheint. Da ich zudem davon ausgehe, dass es insbesondere für Jugendliche aufgrund ihres Alters schwierig ist, zu reflektieren, auf welche Normen und Werte sie sich beziehen, werde ich im Folgenden ihre Sozialisationsbedingungen in den Herkunftsgebieten beschreiben.

7.2.1 Sozialisationsbedingungen der jugendlichen Spätaussiedler

Diese sind, wie bereits angedeutet, sowohl zentral für die Phase des Jugendalters, als auch für den weiteren Verlauf des Migrationsprozesses.

Die Herkunftsländer der Spätaussiedler sind sehr unterschiedlich, dementsprechend variieren auch die Bedingungen ihres Aufwachsens. In vielen aktuelleren Veröffentlichungen liegt ein Schwerpunkt auf der Beschreibung der Situation von Spätaussiedlern, die aus den

Staaten der ehemaligen Sowjetunion einreisen. Da diese die Hauptherkunftsländer heute einreisender Spätaussiedler darstellen, werde ich mich vor allem auf Aussagen beziehen, die speziell für diese Länder gelten. Dabei kann ich auf die unterschiedlichen Gegebenheiten der einzelnen Länder nicht eingehen. Literatur, die dies berücksichtigt, findet sich z. B. bei Ottfried Kotzian (1990).

Vorweg möchte ich einige kurze Bemerkungen zur ehemaligen Sowjetunion stellen:

Exkurs: Kurze Anmerkung zur ehemaligen Sowjetunion

Die ehemalige Sowjetunion befand sich zum Ausreisezeitpunkt vieler Jugendlichen aufgrund von Reformen im Umbruch. Daher werden die Jugendlichen z. T. auch als Angehörige der „Perestroika bzw. Postperestroika-Generation“ (FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 2) bezeichnet, die in einer Zeit aufwuchsen, in der sich politische, soziale und ökonomische Strukturen des sowjetischen Systems auflösten, was von wirtschaftlichen Krisen, ethnischen Konflikten und einer Entideologisierung gesellschaftlicher Wertvorstellungen begleitet war (vgl. EBD.). Genauer kann ich auf diese Prozesse hier nicht eingehen, mir scheint für meine Arbeit aber folgende Feststellung relevant:

Die Veränderungen gingen mit grundlegenden bedeutsamen Umgestaltungen in vielen Bereichen einher. Dies macht es zum Einen wiederum schwer, allgemeingültige Aussagen in Bezug auf Normen, Werte und Aufwuchsbedingungen zu machen, zum Anderen hatte es natürlich auch Einfluss auf die Sozialisation der Jugendlichen im Herkunftsland. Je nach Ausreisezeitpunkt haben sie noch erfahren, dass jahrzehntelang gültige Normen und Werte plötzlich kritisiert und in Frage gestellt wurden. Oft wird daher auch erwähnt, dass jugendliche Spätaussiedler einen „zweifachen Desintegrationsprozeß“ (z. B. EBD., 8) erleben, der in der Heimat beginnt und in Deutschland weitergeht.

Ich gehe davon aus, dass die Lebensbedingungen der einheimischen Jugendlichen dem Leser bekannt sind, daher werde ich diese nicht im Einzelnen beschreiben. Stattdessen werde ich am Schluss jeden Abschnitts aufzeigen, an welchen Stellen für die jugendlichen Spätaussiedler in Deutschland Widersprüche oder Konflikte entstehen (können).

Da ich im Rahmen dieser Arbeit nur Ausschnitte bearbeiten kann, muss ich Schwerpunkte setzen und habe ich mich, unter Berücksichtigung der von Eisenstadt hervorgehobenen Bedeutung der Primärgruppen, für die Bereiche Familie, Schule und Freizeit entschieden. Auf diese werde ich nun näher eingehen.

7.2.1.1. Familie

Sich im Zusammenhang mit jugendlichen Spätaussiedlern mit ihrer Familie zu befassen, ist aus mehreren Gründen naheliegend:

Die Familie gehört nicht nur zu den ersten und wichtigsten Sozialisationsinstanzen (vgl. GUDJONS 2003, 151), sondern hat auch in der Jugendphase einen beachtlichen Stellenwert:

In dieser Zeit beginnt die Ablösung von den familiären Strukturen und die Peergroup gewinnt an Bedeutung (vgl. GUDJONS 2003, 131). Zudem stellen Familien für die Migration eine wesentliche Einflussgröße dar (vgl. HERWARTZ-EMDEN 2003, 12). Abgesehen von diesen allgemeinen Merkmalen, lassen sich unter Berücksichtigung meiner Zielgruppe noch weitere Gründe aufzeigen, die die Bedeutung des familiären Umfeldes hervorheben: Immer wieder wird in Bezug auf die Einwanderergruppe der Spätaussiedler der Einfluss des Beziehungsnetzwerkes Familie hervorgehoben. Dieser besteht nicht nur für das Aufwachsen in der Herkunftsgesellschaft, sondern die Familie ist auch die zentrale Bezugsgruppe zu Beginn der Zeit in Deutschland. Dies ist nicht nur aufgrund der von Eisenstadt ebenfalls thematisierten Bedeutung der Primärgruppen (siehe Kapitel 5) zu Beginn des Migrationsprozesses der Fall, sondern auch ein Resultat der Wohnverhältnisse der Spätaussiedler.

Da sich die Wohnsituation auch noch auf andere wichtige Integrationsbereiche auswirkt, möchte ich nun einen kurzen Exkurs dazu anschließen. Danach werde ich versuchen, das Familienleben in den Herkunftsgebieten überblicksartig darzustellen.

Exkurs Wohnsituation in Deutschland

Wie bereits angeführt, werden die Spätaussiedler nach ihrem Aufenthalt im Übergangwohnheim einer bestimmten Stadt zugeteilt. Durch das in bereits 7.1 erläuterte Phänomen der Kettenwanderung, Immobilienspekulanten und Stadtplanungen entstanden so in einigen Orten (z. B. Lahr in Baden Württemberg) Siedlungsdistrikte, in denen hauptsächlich Aussiedler und Spätaussiedler leben (vgl. BADE/OLTMER 1999, 37). Gerade in Bezug auf diese wird eine derartige Wohnsituation immer wieder thematisiert und einige Stadtviertel werden umgangssprachlich mit Begriffen wie „Kleinkasachstan“ (EBD., 35) bezeichnet.

Solche Wohnsiedlungen haben im Eingliederungsprozess eine ambivalente Bedeutung: Einerseits bieten sie Migranten Sicherheit, Zuflucht bei Identitätskrisen und eine Ausweichmöglichkeit vor dem Assimilationsdruck. Auf der anderen Seite erschweren oder verhindern sie sogar Kontakte mit Einheimischen (vgl. EBD., 36). Diese werten die Wohnsituation häufig als bewusstes Abkapseln und als Zeichen mangelnder Integrationsbereitschaft der Einwanderer, auch wenn, wie in Bezug auf die Spätaussiedler, die Wohnsituation nicht immer freiwillig gewählt, sondern vom Staat zumindest mitbestimmt ist. „Ghettoartige Aussiedlersiedlungen und -kolonien mit eigenen Kneipen, Discos, Geschäften und Gotteshäusern und mit einer eigenen Subkultur können nur im frühen Eingliederungsprozeß stabilisierende Funktionen ausüben. Längerfristig sind sie für einen Integrationsprozeß eher hinderlich, vor allem dann, wenn sie für die nachfolgende zweite und dritte Generation die Lebensformen und Identitätsmuster bestimmen“ (BADE/OLTMER 1999, 271). Allerdings ist in diesem Zusammenhang strittig, ab welchem Anteil einer fremden

Bevölkerungsgruppe von hinderlicher ghettartiger Struktur gesprochen werden kann. Zudem spielen hier auch gesellschaftliche Kontextbedingungen eine Rolle.

Mir erscheint noch wichtig, dass die Familien oft trotz größerer Personenzahl in kleineren Wohnungen leben als Einheimische und Jugendliche oft noch länger bei ihren Eltern wohnen, da sie sich eine eigene Wohnung entweder nicht leisten können oder durch ihren Zuverdienst zum Familieneinkommen beitragen. „Es scheint daher nicht unbegründet, von einer Eingliederung der Aussiedlerhaushalte in die unteren sozialen Schichten der Gesellschaft zu sprechen“ (EBD., 169f), was sich auf sämtliche Lebensbedingungen auswirkt. Aus welcher Perspektive man auch diese Wohnsituation betrachtet, ob und wie man sie bewertet, deutlich wird daraus auf jeden Fall, dass der Familie zu Beginn des Integrationsprozesses ein hoher Stellenwert zukommt. Daher werde ich nun versuchen, die wichtigsten Merkmale des Familiensystems der Spätaussiedler darzustellen.

Spätaussiedler reisen meist mit der gesamten Familie in die BRD ein, wodurch die Familie zum zentralen Bezugspunkt für den Einzelnen wird. In ihrer Heimat haben sie aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit z. T. widersprüchliche Erfahrungen mit der sozialen Umwelt gemacht, wodurch der Familienzusammenhalt auch im Herkunftsland als hoch eingestuft werden kann (vgl. HERWARTZ-EMDEN 1997, 2). Die enge familiäre Bindung wird auch oft als Resultat der Wertvorstellungen und sozialen Normen der Herkunftsländer bezeichnet (vgl. z. B. SILBEREISEN/LANTERMANN/SCHMITT-RODERMUND 1999, 144).

„Das in der Bundesrepublik Deutschland vorherrschende Bild über Aussiedler ist mit Stereotypen belegt, in denen diese Gruppe als traditionell bis zurückgeblieben gilt.“ (EBD.) Betont werden in diesem Zusammenhang oft die klassische Rollenverteilung und der patriarchalisch-autoritäre Erziehungsstil. Besonders Aussiedlerfrauen gelten im Rahmen der Familie als machtvoll und in der Erziehung als dominant (vgl. HERWARTZ-EMDEN 2003, 121), daher möchte ich auf ihre Rolle kurz genauer eingehen.

Die Rolle der Frau:

Zahlreiche Untersuchungen zur Forschung über die Veränderungen von Familiensystemen unter der Bedingung von Einwanderung und Migration ergaben, dass Frauen in der Familie die Hauptverantwortung für die Beziehungs- und Betreuungsarbeit der Generationen tragen und daher für das Gelingen des Eingliederungsprozesses der Familien eine wichtige Rolle spielen (vgl. HERWARTZ-EMDEN 1997, 3).

Ein wesentliches Charakteristikum der ehemaligen Sowjetunion war die, trotz regionaler Unterschiede, relativ hohe und kontinuierlich angelegte Erwerbsbeteiligung von Frauen, die in alle Bereiche des Arbeitsmarktes integriert waren. Mitte bis Ende der 1980er Jahre waren 85% der Frauen im erwerbsfähigen Alter in Vollzeit berufstätig oder absolvierten eine Ausbildung (vgl. BADE/OLTMER 1999, 129f). Dies war jedoch weniger Resultat staatlicher Ideologie, sondern vielmehr ein Erfordernis des Mangels an männlichen Arbeitskräften als

Folge der Deportationen und Kriege. Der sowjetische Staat sah zwar seine Aufgabe auch darin, familiäre Aufgaben zu vergesellschaften, aber dies gelang nur teilweise. Hausarbeit und Kinderbetreuung blieben, trotz ganztägiger Kindertageseinrichtungen, vorwiegend in der Hand der Frauen, Männer beteiligten sich daran kaum (vgl. EBD. 131).

Die familienwirtschaftliche Organisation des Alltags hatte eine zentrale Bedeutung, da sie fehlende institutionelle Leistungen und Entlastungen kompensierte. „Auffindbare traditionelle Weiblichkeitsvorstellungen, wie z. B. eine starke Familienorientierung und -bindung, waren somit eingelagert in ihrer Funktion für das familienwirtschaftliche Überlebenssystem [...]“ (WESTPHAL, zitiert nach BADE/OLTMER 1999, 135).

Die äußeren Umstände hatten natürlich auch Auswirkungen auf die Haltung, mit der die Eltern ihren Kindern begegneten: Der Umgang war vor allem von der vorrangigen Versorgung mit lebensnotwendigen Gütern bestimmt (vgl. HERWARTZ-EMDEN 2003, 138). Erziehung lief oft nebenbei und wurde kaum thematisiert. In der sowjetischen Ideologie war es zudem nicht vorgesehen, die Jugend als eine Lebensphase zu betrachten, in der sich Jugendliche von den Erwachsenen absetzen und eigene Wege gehen:

Erziehungsziele:

Stattdessen standen Kollektivdenken, Solidarität, Klassenbewusstsein, Disziplin, etc. im hierarchischen Erziehungssystem an erster Stelle. In traditionellen Autoritätsstrukturen mussten sich Jugendliche den Eltern, der Schule und dem Staat unterordnen (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 44). Immer wieder wird in Befragungen jugendlicher Spätaussiedler trotzdem oder gerade aus diesen Gründen eine ausgeprägte positive Familienorientierung beschrieben, die ihnen als Ressource, Schutzraum und Rückhalt dient (vgl. HERWARTZ-EMDEN 1997, 1).

Trotz der hohen Beteiligung der Frauen am Erwerbsleben galten in der Erziehung überwiegend traditionelle Geschlechterbilder: Frauen sollten sich an das andere Geschlecht anpassen, was nicht ausschloss, dass sie zu Selbst- und Verantwortungsbewusstsein gegenüber gemeinschaftlichen Belangen angehalten wurden (vgl. ATTWOOD, zitiert nach HERWARTZ-EMDEN 2003, 32). Die klassischen Rollenbilder wurden auch in der Erziehung weitergegeben. Diese lassen sich in kurzen Stichworten umreißen:

Weiblichkeit: Zurückhaltung und Unterordnung. Auch in der Clique sind die Jungen die Dominanteren, *Männlichkeit:* Stark und kompromisslos sein, eine hohe Legitimation und Akzeptanz von Alkohol und Gewalt, Hilfe annehmen gilt als Zeichen von Schwäche (vgl. GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 5f).

Konfliktpotential:

Die Migration nach Deutschland wirkt sich auf die ganze Familiensituation aus: Die finanzielle, materielle und soziale Situation der ganzen Familie verschlechtert sich häufig mit der Einreise. Dazu kommt eine starke Verunsicherung aufgrund der völlig anderen

Lebenssituation im Aufnahmeland. Dies kann zu Spannungen innerhalb der Familie führen (vgl. GIEST-WARSEWA /SAKNUS/VON JAN 1999, 6 f).

Zudem finden sich die einzelnen Familienmitglieder unterschiedlich gut in Deutschland zurecht, die Kinder (durch Kontakte in Schule, etc) häufig schneller als die Erwachsenen, was zu Konflikten innerhalb der Familie führen kann (vgl. SILBEREISEN/LANTERMANN/SCHMITT-RODERMUND 1999, 18).

„Im Bereich von Erziehung und Sozialisation findet für die Aussiedlerfamilien ein großer Umbruch statt, der sich in der Konfrontation von sozialistisch-kollektivem Denken und der Orientierung am Gemeinwesen mit der leistungsorientierten, individualistisch ausgerichteten westlichen Erziehung ausmachen lässt“ (HERWATZ-EMDEN 1997, 2). Die bisher gewohnten und praktizierten Erziehungsideale stehen im Kontrast zu den im Alltag der BRD erfahrenen. Eltern und andere erwachsene Familienmitglieder sind nach der Ausreise dadurch meist keine Orientierungshilfe mehr, die den Jugendlichen das Aufwachsen in der deutschen Gesellschaft vorleben können. Als Folge werden durch den Kompetenzverlust der Eltern auch familiäre Strukturen infrage gestellt (vgl. BADE/OLTMER 1999, 170).

Es muss durch diese widersprüchlichen Erziehungsvorstellungen aber nicht zwangsläufig zu Konflikten kommen. So ergab eine Befragung des Forschungsprojekts FAFRA (Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation von eingewanderten und westdeutschen Frauen in interkulturell-vergleichender Perspektive), das seit 1991 an der Universität Osnabrück durchgeführt wird, folgendes:

„Veränderungen erleben die Aussiedlerinnen als Zugeständnis und Rücksicht auf veränderte Bedürfnisse der Kinder, aber auch als Reaktion auf veränderte eigene Bedürfnisse“ (HERWARTZ-EMDEN 1997, 6). Dabei ist ein wesentliches Motiv für ihre positive Einstellung zu nachgiebigeren Erziehungsstilen, das Ziel, ihren Kindern die Integration zu erleichtern (vgl. EBD.).

Dies steht meiner Meinung nach im Widerspruch zu Eisenstadts These, dass die Einwanderer in den Bereichen der Handlungsorientierung am offensten für Veränderungen sind, die im Herkunftsland problematisch waren (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 50) und von denen sie sich durch die Ausreise eine Veränderung erhoffen, da die Eltern-Kind-Beziehung und das Familiensystem in diesem Zusammenhang nicht als Migrationgrund auftauchen. Daher lassen sich die Veränderungen auch als „Ausdruck eines stark empfundenen, massiven Assimilationsdrucks, der zur Belastung, aber auch zur persönlichen Herausforderung wird“ (HERWARTZ-EMDEN 1997, 7) begreifen.

In den Herkunftsländern war die Familie häufig dem Staat und damit auch der Schule untergeordnet, in Deutschland werden diese als gleichwertig erfahren, bzw. die Schule eher als nachrangig erlebt. Auch die Rolle der Eltern wird dadurch umdefiniert, dass die Persönlichkeit des Kindes nun im Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeiten steht (vgl. EBD., 2f). Dies kann anfangs für ein Gefühl von Unsicherheit oder Überforderung sorgen.

Frauen sind in Deutschland häufig von Arbeitslosigkeit betroffen und werden dadurch zwangsweise zu Hausfrauen. Diese Statusveränderung erzeugt oft Konfliktpotential. Zudem muss sich der Mann mit der Rolle des alleinigen Ernährers der Familie auseinandersetzen. Durch die Arbeitslosigkeit der Frauen und die im Vergleich zum Herkunftsland oft kürzere Arbeitszeit des Mannes bleibt mehr Raum für die Kindererziehung, was zu Gefühlen wie Freude, aber auch Verunsicherung bis hin zu Überforderung führen kann. Immer wieder wird in Befragungen von Spätaussiedlern auch thematisiert, dass sich die Einreisenden mit der schlecht ausgebauten staatlichen Kinderversorgung in Deutschland überfordert sehen (vgl. z. B. HERWARTZ-EMDEN 2003, 215).

Allerdings stellt die Familie nur einen Ort dar, der für Jugendliche in ihrem Alltag und Aufwachsen bedeutsam ist. Einen ebenfalls – zumindest zeitlich - hohen Stellenwert nimmt in diesem Alter die Schule ein.

7.2.1.2 Schule

Auch im Bereich Schule kann ich in diesem Rahmen nur auf markante Unterschiede zwischen den einzelnen Systemen eingehen. Dabei habe ich mich auf die meines Erachtens wichtigsten Details beschränkt.

Schon die vorschulische Kindererziehung in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion war stärker strukturiert als in Deutschland: In russischen Kindergärten wurde unterrichtet, und die Kinder erwarben elementare Grundkenntnisse in Mathematik, Lesen, Schreiben, Sprachentwicklung, Musik, Sport und Malen (vgl. FRIK 2005, 142).

Das Schulsystem bestand aus einer elfjährigen Einheitsschule, die mit dem Abitur endete, die Schulpflicht galt allerdings nur für neun Schuljahre (vgl. INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK 2001, 39).

In der Schule hatten naturwissenschaftliche Fächer einen hohen Stellenwert, dagegen waren Fremdsprachen im Lehrplan eher unterrepräsentiert. Viele Schüler haben daher nur mangelhafte oder gar keine Kenntnisse in den hier geläufigen Fremdsprachen Englisch oder Französisch, fühlen sich aber in den naturwissenschaftlichen Fächern unterfordert. (vgl. FRIK 2005, 142ff).

Wesentliche Eigenschaften der Schule waren: Strenge Reglementierung, Achtung vor der Autorität des Lehrers, Bildungsstandards und ein großer Umfang des Lernstoffes. Zum Schulunterricht gehörte auch ein gut entwickeltes Kontrollsystem. „Laut einer Studie sind russische Schüler etwa 25-30 Prozent stärker in der Schule belastet, als die Schüler in Europa (vgl. Komsomolskaja Pravda (russische Tageszeitung), 17.01.2005)“ (EBD., 143).

Die meisten Schüler haben aufgrund des Unterrichtsstils eine hohe Merk- und Reproduktionsfähigkeit und sind diszipliniert. Sie sind an systematisches Lernen gewöhnt und respektieren den Lehrer.

Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass sich die Krise des sowjetischen Systems immens auf das Bildungssystem der GUS-Staaten auswirkte: Die nur begrenzte Realisierung

von Entideologisierung und Demokratisierung des Schulwesens führte immer häufiger dazu, dass viele junge Menschen die Schule abbrachen. Zudem waren oft Kenntnisse, die in der Schule erworben wurden, nicht notwendig für den Beruf, was eine hohe Jugendarbeitslosigkeit zur Folge hatte (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 44f).

Konfliktpotential:

Dieses ergibt sich nicht nur aus den bereits erwähnten unterschiedlichen inhaltlichen Fächerschwerpunkten der Schulen in den Herkunftsländern und in Deutschland. Durch die schlechten Sprachkenntnisse der Schüler kommt es oft zu einer Unterbewertung ihres Wissensstandes. Viele Schüler werden in Deutschland daher ca. 1-2 Schuljahre zurückgestuft. Der daraus resultierende hohe Alterstunterschied zu den Klassenkameraden kann wiederum den Kontakt erschweren, Minderwertigkeitskomplexe verursachen und dadurch Auswirkungen auf die Lernmotivation haben (EBD., 145).

Widersprüchliche Erfahrungen machen die Jugendlichen in Deutschland auch aufgrund ihrer bisher gewohnten Lernorientierungen: Statt Frontalunterricht, überwiegend autoritärem Lehrpersonal und weitgehend reproduktiven Lernformen, finden sie hier eine andere Lernkultur, in der soziales und kommunikatives Lernen eine größere Rolle spielt. Daraus erhalten sie manchmal den Eindruck, die Lehrer in Deutschland seien nicht streng genug. Sie vermissen klare Anweisungen und fühlen sich überfordert. Dies führt zu Verunsicherung und Rückzugsverhalten ihrerseits, was wiederum einen falschen Eindruck auf die Lehrer und Mitschüler machen kann. Von Seiten der Lehrer und der einheimischen Schüler werden Aussiedler oft als „unscheinbare und schweigende Gruppe“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 33) wahrgenommen.

Allerdings ergeben sich die Schwierigkeiten für die Jugendlichen nicht nur aus ihrer bisherigen Schullaufbahn: „Offensichtlich sind nicht nur die schulischen Voraussetzungen, die die Aussiedler mitbringen, ungünstig. Wahrscheinlich werden sie auch noch verstärkt durch die differenzierten Schulformen, die auf die Schullaufbahnen der Aussiedler selektiv wirken“ (EBD., 32f).

Auf den Bereich der >indirekten institutionellen Diskriminierung< durch unser Schulsystem kann ich in diesem Zusammenhang nicht eingehen, sondern möchte stellvertretend dafür in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund folgendes anmerken: „Bis heute tut sich ein Bildungssystem, das in dieser Tradition wurzelt, schwer, der faktischen Heterogenität der Lernenden gerecht zu werden und die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft anzuerkennen. Darüber hinaus verstellt die in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften noch immer verbreitete Prämisse, dass die Integration einer Gesellschaft vor allem über gemeinsam geteilte kulturelle Werte vermittelt werden muss, den Blick auf unsere pluralistische soziale Wirklichkeit“ (SEITZ 2005, 51). Einen detaillierten Überblick über die Formen und

Mechanismen der institutionellen Diskriminierung durch die Schule liefert z. B. die Studie von Gomolla und Radtke (2002).

Neben der Schule, in der die Jugendlichen einen Großteil ihrer Zeit verbringen, scheint es mir noch wichtig, einen Blick auf die Freizeit der Jugendlichen zu werfen:

7.2.1.3 Freizeit

In den Herkunftsländern der Spätaussiedler herrschte eine andere Freizeitkultur: Freizeit musste nicht - wie in Deutschland von den Jugendlichen - >organisiert< werden: „Spontane gegenseitige Besuche, das alltägliche Beisammensein an einem einfach ausgestatteten Treffpunkt oder auf der Straße war die Regel.“ (BADE/OLTMER 1999, 172). Wichtig war es dabei vor allem, draußen in der Natur zu sein, es gab keine Einschränkungen, wie sie in Deutschland in der Öffentlichkeit üblich sind (z. B. Ruhe halten). „Die Freizeit auf Straßen, Plätzen oder in Höfen zu verbringen, ist für Aussiedlerjugendliche nichts Ungewöhnliches“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 38).

Die Zeit, in der die Freizeit vom Staat bestimmt wurde, haben viele der heute Einreisenden nicht mehr mitbekommen. Allerdings war es für die meisten Jugendlichen trotzdem möglich, ohne viel Eigeninitiative außerhalb der Familie etwas zu unternehmen: Auch in kleineren Städten und Gemeinden gab es z. B. Möglichkeiten, Sport zu betreiben. In größeren Städten standen Angebote von Schulen oder Universitäten zu Verfügung, bei denen die Teilnahme oft obligatorisch war. Sportvereine gingen häufig auf potenzielle Mitglieder zu und warben um Beteiligung. Sport hatte in der Rubrik der Freizeitmöglichkeiten den höchsten Stellenwert, viele Jugendlichen trainierten mehrere Sportarten parallel (vgl. BADE/OLTMER 1999, 217).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Auswahl der organisierten und institutionalisierten Angebote im Vergleich zur BRD etwas geringer waren, dafür jedoch kostenlos oder –günstig und an allen Orten möglich. Neben dem Sport waren Treffen mit Freunden die wichtigste Beschäftigung (vgl. EBD., 217f). Freundschaften gehören bei Jugendlichen zum Aufwachsen und zur Freizeitgestaltung dazu. Im Herkunftsland dominierten Freundschaften mit russischen Jugendlichen oder sie besaßen einen gemischtnationalen Freundeskreis (vgl. EBD., 171). Dabei zeigen sich unterschiedliche Prioritäten im Freizeitverhalten zwischen Männern und Frauen: Junge Männer gehen eher >nach außen< (auf die Straße oder auf öffentliche Plätze), Frauen bleiben eher zu Hause. Hier zeigt sich die generelle Tendenz, dass jugendliche Aussiedlerinnen stärker isoliert und vereinzelt leben (vgl. EBD., 172).

Viele Jugendliche hatten im Vergleich zu Einheimischen weniger Zeit für sich zur Verfügung, denn auch in der Freizeit der Jugendlichen spielte die Familie eine Rolle: „Aussiedlerjugendliche unterstützen die Familie durch Mithilfe in Haus und Garten nicht selten ganz erheblich und verwenden einen Teil ihrer Freizeit für familienorientierte

Tätigkeiten“ (EBD, 210). Dabei gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf die Intensität und die Art der Arbeit. Auch die Schule nahm mehr Zeit in Anspruch.

Konfliktpotential:

Die Freizeitangebote in Deutschland unterscheiden sich nicht nur in ihrem Umfang ganz erheblich von den Angeboten im Herkunftsland, was die Jugendlichen überfordern kann. Sie sind zudem oft kostenpflichtig und nicht so flächendeckend vorhanden. Das bedeutet, dass viele Angebote von den meisten Jugendlichen aufgrund schlechter Erreichbarkeit oder Finanzierungsproblemen nicht genutzt werden können. Zudem können Jugendliche, insbesondere die Mädchen, die wie in 7.2.1.1 erwähnt, häufig stark an das häusliche Umfeld gebunden sind, Probleme damit haben, aus eigener Initiative die vorhandenen Möglichkeiten zu nutzen.

Dazu kommt, dass sich die Freizeit im Aufnahmekontext oft in inoffiziellen Räumen, z. B. auf öffentlichen Plätzen abgespielt hat. Dies ist in Deutschland nicht nur schwer möglich, sondern wird oft auch von den Einheimischen durch Ablehnung negativ sanktioniert: „Dass sich das Leben auf der Straße abspielt, wirkt in einer Gesellschaft, welche die Kinder von der Straße geholt hat, schon fast orientalistisch“ (GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 8).

Eine weitere Schwierigkeit kann dadurch entstehen, dass die Jugendlichen bei der Einreise nach Deutschland meist ihre Freunde zurück lassen müssen. Dies wird nicht nur größtenteils als Verlust empfunden (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 38), sondern sie lassen dadurch auch einen wichtigen Teil ihrer gewohnten Freizeitgestaltung zurück. Welche Art von Freundschaften die Jugendlichen hier finden (können) und wie sie hier oft ihre Freizeit verbringen, ist Thema des Kapitels 7.2.2.3.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich die Migration der Spätaussiedler auch als ein Wechseln von einer überwiegend kollektivistisch geprägten in eine überwiegend individualistisch geprägte Gesellschaft bezeichnen (vgl. FRIK 2005, 141). „Die Aussiedlerjugendlichen haben durch die *Sozialisation* die kulturelle Rolle, kulturspezifische Denk-, Verhaltens-, und Handlungsmuster der Herkunftsgesellschaft – *Kulturstandards* – übernommen“ (EBD., *Hervorhebungen im Original*).

Die Strukturen, Wertvorstellungen und Kommunikationsformen des politischen und gesellschaftlichen Lebens in der BRD unterscheiden sich stark vom sozialistischen System der ehemaligen Sowjetunion: Auch wenn dieses sich seit der Politik der Perestroika und Glasnost geöffnet und teilweise demokratisiert hat, so sind dort immer noch autoritäre und zentralistische Strukturen vorherrschend. In der Literatur wird häufig daraufhingewiesen, dass dies die gesellschaftlichen Vorstellungen und Verhaltensweisen von Spätaussiedlern stark prägt. Das Leben war meist durch eine strikte Trennung von gesellschaftlichen und privaten Bereichen gekennzeichnet, und private Beziehungen hatten einen sehr hohen

Stellenwert. In Deutschland kann der Gegensatz zwischen hohem Lebensstandard, demokratischen Grundstrukturen und stark individualisierten sozialen Beziehungen, Individualisierung, Enttraditionalisierung und Pluralismus die jungen Einreisenden irritieren, wodurch in der ersten Zeit des Aufenthaltes schnell Orientierungslosigkeit und Angst vor Verlust von Autorität und traditionellen Werten entstehen kann (vgl. DIETZ/HILKES 1994, 75f). Alle drei beschriebenen Sozialisationsinstanzen der jugendlichen Spätaussiedler bergen in Bezug auf die in Deutschland vorgefundenen Bedingungen Konfliktpotenzial. Die Aufgabe der Jugendlichen besteht darin, den Übertritt zwischen zwei verschiedenen sozialen Systemen zu bewältigen (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 31).

Wenn man die von mir genannten Bereiche als Teil der Grundlage für den Aufbau von Handlungsorientierungen betrachtet, so lässt sich daraus leicht ableiten, dass es zwischen den Einreisenden und den Einheimischen in verschiedenen Punkten (z. B. im Schulalltag oder im Freizeitbereich) zu Kompatibilitätsproblemen kommen kann. Nach Eisenstadt ist die Kompatibilität der Handlungsorientierungen zwischen Migranten und Aufnahmegesellschaft jedoch eine Voraussetzung für eine gelungene Integration. Allerdings versteht Eisenstadt unter gelungener Integration eine Assimilation.

Trotzdem ist es meiner Meinung nach durchaus vorstellbar, dass jugendliche Spätaussiedler in der ersten Zeit ihres Aufenthaltes in Deutschland mit Schwierigkeiten konfrontiert sind. „Für die jugendlichen Aussiedler bedeutet die Übersiedlung einen lebensgeschichtlichen Bruch, der für fast alle Aussiedlerjugendlichen mit krisenhaften Erscheinungen verbunden ist und zu unterschiedlichen Konflikten führen kann“ (FRIK 2005, 140).

Wodurch diese Konflikte entstehen können, habe ich oben bereits dargelegt. Bevor ich nun in 7.3 genauer darauf eingehe, in welcher Form diese Konflikte auftreten und welche Auswirkungen sie auf die erste Zeit nach der Ankunft haben können, werde ich nun, in Anlehnung an das Konzept der sozialen Teilhabe nach Kaufmann darstellen, welche Chancen der Teilhabe sich den Einreisenden in der BRD bieten. Diese haben ebenfalls Auswirkungen auf den Verlauf der Integration und können dabei sowohl unterstützend als auch hemmend wirken.

7.2.2 Konzept der sozialen Teilhabe

Im Folgenden möchte ich das in 6.1.2 bereits beschriebene Konzept der sozialen Teilhabe nach Kaufmann (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 50) in Bezug zu meiner Zielgruppe setzen. Wie bereits erwähnt, werden die vier notwendigen Bedingungen erst in ihrem Zusammenspiel hinreichend.

7.2.2.1 Definition und Schutz spezifischer Rechte des Einzelnen gegenüber Organisationen

Hierunter zählt Kaufmann z. B. gesetzliche Bedingungen und Rechte, wie die Staatsangehörigkeit, aber auch Zertifikate und Bescheinigungen, die Auswirkungen auf den Zugang zu sozialen Systemen und Positionen, also z. B. zu bestimmten Berufen, haben.

Menschen in modernen Gesellschaften sind sehr stark von den Leistungen von Organisationen und Institutionen abhängig, die diese Zertifikate verteilen oder als Voraussetzung für etwas (z. B. einen bestimmten Beruf) ansehen. In diesem Bereich haben Migranten häufig schlechte Teilhabechancen (vgl. EBD. 55).

Wie schon angedeutet, hängen die Rechte und Leistungen, die die Einwanderer erhalten, stark vom Status ab, der ihnen zugesprochen wird. Nach der rechtlichen Anerkennung als Spätaussiedler und damit als >Deutsche< in der BRD, erhalten die Jugendlichen den deutschen Pass. Diese gesetzliche Gleichstellung mit den Einheimischen steht allerdings im Spannungsverhältnis zu den offensichtlichen Differenzen im Alltag (vgl. BADE/OLTMER 1999, 159). Auf die einzelnen Bereiche der Spannungen werde ich im Folgenden noch näher eingehen.

In Bezug auf die spezifischen Rechte von Spätaussiedlern gegenüber Organisationen und Institutionen lässt sich folgendes festhalten: Nach §7 BVFG vom Juni 2004 ist ihnen „die Eingliederung in das berufliche, kulturelle und soziale Leben der Bundesrepublik Deutschland zu erleichtern. Durch die Spätaussiedlung bedingte Nachteile sind zu mildern“ (WIERLING 1981, 256). Dies bedeutet also, dass die Einwanderer vom Staat Unterstützung erhalten sollen, die es ihnen ermöglicht, hier gleichberechtigt mit den Einheimischen an allen Lebensbedingungen teilzunehmen. Wie schon mehrmals erwähnt, sind die Eingliederungshilfen in Bezug auf die Spätaussiedler in den letzten Jahren jedoch drastisch reduziert worden. Zur Zeit sehen die für die Jugendlichen relevanten Hilfsangebote wie folgt aus (im Folgenden: vgl. BMI c):

Für Jugendliche besteht die Möglichkeit, an einem studienbezogenen Sprachkurs und an Sonderlehrgängen zum Erwerb oder zur Feststellung der Hochschulreife teilzunehmen. Diese werden im Rahmen des Garantiefonds im Hochschulbereich durch die Otto-Benecke-Stiftung gewährt. Wer bereits im Herkunftsland ein Hochschulstudium absolviert hat, bekommt ebenfalls Unterstützung von der Otto-Benecke-Stiftung. Diese ist oft insofern erforderlich, als dass viele Abschlüsse aus den Herkunftsländern in Deutschland nicht oder nicht gleichwertig anerkannt werden. Allerdings besteht auf die Bildungsmaßnahmen des Akademikerprogramms kein Teilnahmeanspruch, sondern diese werden durch Auswahlverfahren vergeben.

Es gibt weiterhin die Möglichkeit, aufstockend auf Leistungen des BaföG Beihilfen zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung oder ein Studium zu bekommen.

Migrationsberatungen und Jugendmigrationsdienste helfen und beraten bei Fragen und unterstützen die Jugendlichen so bei der Alltagsbewältigung. Seit Inkrafttreten des neuen Zuwanderergesetzes am 1. Januar 2005, können nicht mehr schulpflichtige Migranten und Spätaussiedler zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet werden, wenn ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichend sind oder sie als arbeitslos gemeldet sind. Der Kurs enthält einen Sprachlehrgang sowie einen Orientierungskurs, der Wissen zu Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland vermitteln soll. „Ziel des Integrationskurses ist die

Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Weiterhin soll in einer Auseinandersetzung mit der Kultur, der Geschichte, mit den politischen Werten der Verfassung, mit der Rechtsordnung und den politischen Institutionen des demokratischen Rechtsstaates der positive Umgang mit der neuen Lebenswelt gefördert werden“ (BAMF, 4). Dieses zeitlich befristete Beratungsangebot soll auf die individuelle Situation der Jugendlichen ausgerichtet sein und auf eine selbständige Teilnahme an allen Lebensbereichen vorbereiten.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bietet speziell für junge Ausländer und Spätaussiedler einen Beratungsdienst an, der durch den Jugendmigrationsdienst geleistet wird.

Eine pauschale finanzielle Eingliederungshilfe erhalten Jugendliche nicht, diese steht nur Einwanderern zu, die vor dem 1.3.1956 geboren wurden. Allerdings erhalten alle Einwanderer zu Beginn einen pauschalen Ausgleich für die Rückführungskosten (in Abhängigkeit vom Herkunftsland zwischen 25 Euro (Polen) und 102 Euro (Rumänien)) und Sachleistungen im Wert von rund 25,56 Euro und für die Finanzierung der ersten notwendigen Ausgaben in Deutschland ein Betreuungsgeld von 11 Euro „zum Erwerb von Dingen des täglichen Bedarfs“ (BMI b). Diese freiwillige Leistung der Bundesregierung gibt es nur, wenn man „unverzüglich“ (BMI c, 12) nach dem Eintreffen in die Erstaufnahmeeinrichtung zur Registrierung und Verteilung geht. Unklar bleibt bei dieser Formulierung, was unter >unverzüglich< zu verstehen ist.

Erwerbsfähige Spätaussiedler haben zudem Anspruch auf Arbeitslosengeld II.

Es gibt ein spezielles Mitgliedschaftsrecht der Krankenkassen für Spätaussiedler, das jedoch an bestimmte Fristen gebunden ist.

Diese Informationen sind der Broschüre des BMI „Willkommen in Deutschland“ (vgl. BMI c) entnommen. Bei ihrer Durchsicht kamen mir folgende Gedanken: Es ist fraglich, ob diese Informationen für Menschen, die die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen, verständlich verfasst sind, oder ob es noch eine andere Möglichkeit gibt, diese Auskünfte zu erhalten. Da viele Leistungen an Fristen gebunden sind, ist es notwendig, sich um diese sofort zu kümmern. Ob Einreisende im Prozess der Neuorientierung über diese Möglichkeiten und Handlungskompetenzen verfügen, erscheint mir fraglich und setzt zudem voraus, dass sie sich ihrer Rechte (und Pflichten) überhaupt bewusst sind. Weiterhin erweckt die Broschüre den Eindruck, dass besonders die Menschen in Bezug auf Beruf und Ausbildung gefördert werden, die bereits gute Grundkenntnisse mitbringen. Alle anderen scheinen vor allem auf die Leistung des ALG II angewiesen zu sein.

Viele Spätaussiedler kommen mit abgeschlossener Schul- oder Berufsausbildung nach Deutschland. Darauf, dass diese hier oft nicht anerkannt werden, werde ich noch eingehen. Interessant erscheint mir allerdings, dass die vorher geleistete Arbeit zwar auf das ALG II und die Rentenversicherung angerechnet wird, Spätaussiedlern jedoch keinen Anspruch auf das wesentlich höhere ALG I haben. Dieses erhalten nur Menschen, die mindestens 12

Monate in der BRD tätig gewesen sind. In diesem Fall ist die rechtliche Gleichstellung mit den Einheimischen also nur teilweise gegeben, und Spätaussiedler werden benachteiligt.

Generell scheint mir das Angebot an Unterstützung sehr knapp bemessen. Insbesondere das Betreuungsgeld von 11 Euro und die Sachleistungen von 25,56 Euro halte ich in ihrer Höhe für geradezu verschwindend gering. Zudem finde ich es bemerkenswert, dass die Eingliederungshilfen aus finanziellen Gründen auf ein so geringes Maß zu dem Zeitpunkt reduziert wurden, als die Einreise nach Deutschland auf dem Höhepunkt war. Dieser Feldzug der Politik war kurzfristig gedacht, was in der Folge ersichtlich wurde: Wie bereits erwähnt, wurden die Spätaussiedler u. a. als Resultat der sinkenden Unterstützung zur >Problemgruppe<.

Denkwürdig finde ich auch, dass die knapp bemessene Eingliederungshilfe bis heute anhält, obwohl die daraus resultierenden Probleme bekannt sind und schon Ende der 1970er Jahre Heinz Kühne - der 1. Ausländerbeauftragte der Bundesregierung - feststellte: „Was man heute nicht für die Integration bezahlt, müsse man später für Polizei und Resozialisierung ausgeben“ (BADE/OLTMER 1999, 38).

Außerdem habe ich den Eindruck, dass viele Förderungsmaßnahmen vor allem auf eine Integration im Sinne der Assimilation ausgerichtet sind. Unter solche Maßnahmen fällt meines Erachtens insbesondere der Integrationskurs.

Nach diesen rechtlichen Rahmenbedingungen, möchte ich nun kurz auf die Teilhabe jugendlicher Spätaussiedler in der Institution Schule und auf dem Arbeitsmarkt eingehen. „Die schulische und berufliche Integration der jugendlichen Aussiedler ist die Basis dafür, daß sie am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilnehmen und sich hier eine Zukunft aufbauen können“ (EBD., 163).

Schule:

Die meisten Jugendlichen haben im Herkunftsland bereits Schulerfahrungen gemacht und bringen z. T. sogar einen Abschluss und Berufserfahrungen mit. Über die Schwierigkeiten, sich an das deutsche Schulsystem anzupassen, habe ich bereits in 7.2.1.2 geschrieben.

Zur Bildungsbeteiligung speziell von ausgesiedelten Schülern gibt es nur wenig offizielle Zahlen, da sie in den Statistiken häufig als >Deutsche< geführt werden (vgl. EBD., 164).

Allgemein ist allerdings bekannt, dass Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem benachteiligt werden. Sie sind unterrepräsentiert an höheren Schulen und überproportional häufig an Haupt- und Sonderschulen vertreten (vgl. z. B. FLAM 2007, 38).

Dass dies vor allem ein Resultat unseres Bildungssystems ist, hatte ich bereits in 7.2.1.2 erwähnt. Ich möchte an dieser Stelle noch darauf hinweisen, dass die Tatsache, dass Spätaussiedler – bzw. Kinder mit Migrationshintergrund im Allgemeinen – in/von unserem Bildungssystem diskriminiert werden, gegen das im Schulgesetz festgehaltene Gleichberechtigungsprinzip verstößt: „Der Auftrag der Schule bestimmt sich aus der durch

das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Baden-Württemberg gesetzten Ordnung, insbesondere daraus, dass jeder junge Mensch ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Erziehung und Ausbildung hat [...]“ (§ 1 Abs. 1 SCHULGESETZ FÜR BADEN-WÜRTTEMBERG). In dem zitierten Auszug wird auf das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verwiesen. Dieses enthält ebenfalls einen Verweis darauf, dass niemand „[...] wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (§ 3 ABS. 3 SATZ 3 GRUNDGESETZ) darf.

Das heißt meiner Meinung nach auch, dass Diskriminierungen von Spätaussiedlern im Vergleich zu Einheimischen, wie z. B. die bereits geschilderte berufliche Diskriminierung, als Verstoß gegen das Grundgesetz und in diesem Sinne als verfassungswidrig begriffen werden.

Abschließend stellt sich die Frage, welche Bedingungen die schulischen Bildungschancen der jungen Spätaussiedler begünstigen können (vgl. BADE/OLTMER 1999, 165): Die Ergebnisse einer Befragung ergaben dazu folgende Einflussfaktoren:

1. Die mitgebrachte Ausbildung spielt eine Rolle für die weitere Bildungslaufbahn. Sie ist eine Notwendigkeit, aber keine Garantie für den Besuch von weiterführenden Schulen in Deutschland.
2. Die Bildungssituation im Elternhaus spielt bei Migranten eine ähnliche Voraussetzung wie bei einheimischen Schülern.
3. Die Sprachbeherrschung beeinflusst den weiteren schulischen Werdegang stark: Für einen Hauptschulabschluss sind ausreichende Sprachkenntnisse notwendig, für die weiterführenden Schulen mindestens befriedigende.
4. Die sprachliche und schulische Förderung, die in Deutschland angeboten wird, hat auch Auswirkungen auf den Bildungserfolg der Migranten: „Ohne sprachliche und schulische Förderung können die meisten Aussiedlerjugendlichen den Anforderungen der deutschen Schulen nicht gerecht werden“ (EBD., 165).

In Bezug auf die Sprachbeherrschung als Kriterium für den Besuch einer bestimmten Schulart möchte ich abschließend noch erwähnen, dass ich dies nicht nur unter Verweis auf die oben zitierten Paragraphen für fragwürdig halte. Bemerkenswert finde ich zudem, dass gerade dieses Selektionskriterium auch in den Verwaltungsvorschriften der GEW angesprochen und abgelehnt wird: „Für die Festlegung der Pflicht zum Besuch der Sonderschule gelten auch für ausländische Schüler die allgemeinen Bestimmungen. Dabei ist zu beachten, dass mangelnde Kenntnisse in der deutschen Sprache kein Kriterium für Sonderbeschulung sind [...]“ (GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT 2006, 82).

Bildung hat im Prozess der Integration als Schlüssel zu beruflichen Positionen und zu kulturellen Systemen einen hohen Stellwert (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2006, 169). Die schulische Situation ist also insofern von Bedeutung, als dass sie sich auf das weitere Leben

auswirkt: „Eine fehlende Schul-, Aus- und Weiterbildung in Deutschland mindert die Chancen der jugendlichen Aussiedler auf einen Arbeitsplatz bzw. das berufliche Weiterkommen. Hier liegt der Schlüssel für potentiell instabile Erwerbsbiographien mit hohen Beschäftigungsrisiken und Unterbrechungen durch Erwerbslosigkeit [...]“ (BADE/OLTMER 1999, 166).

Ich möchte nun kurz auf die beruflichen Teilhabechancen der Spätaussiedler eingehen. Dafür scheinen mir persönlich vor allem die folgenden Gründe relevant:

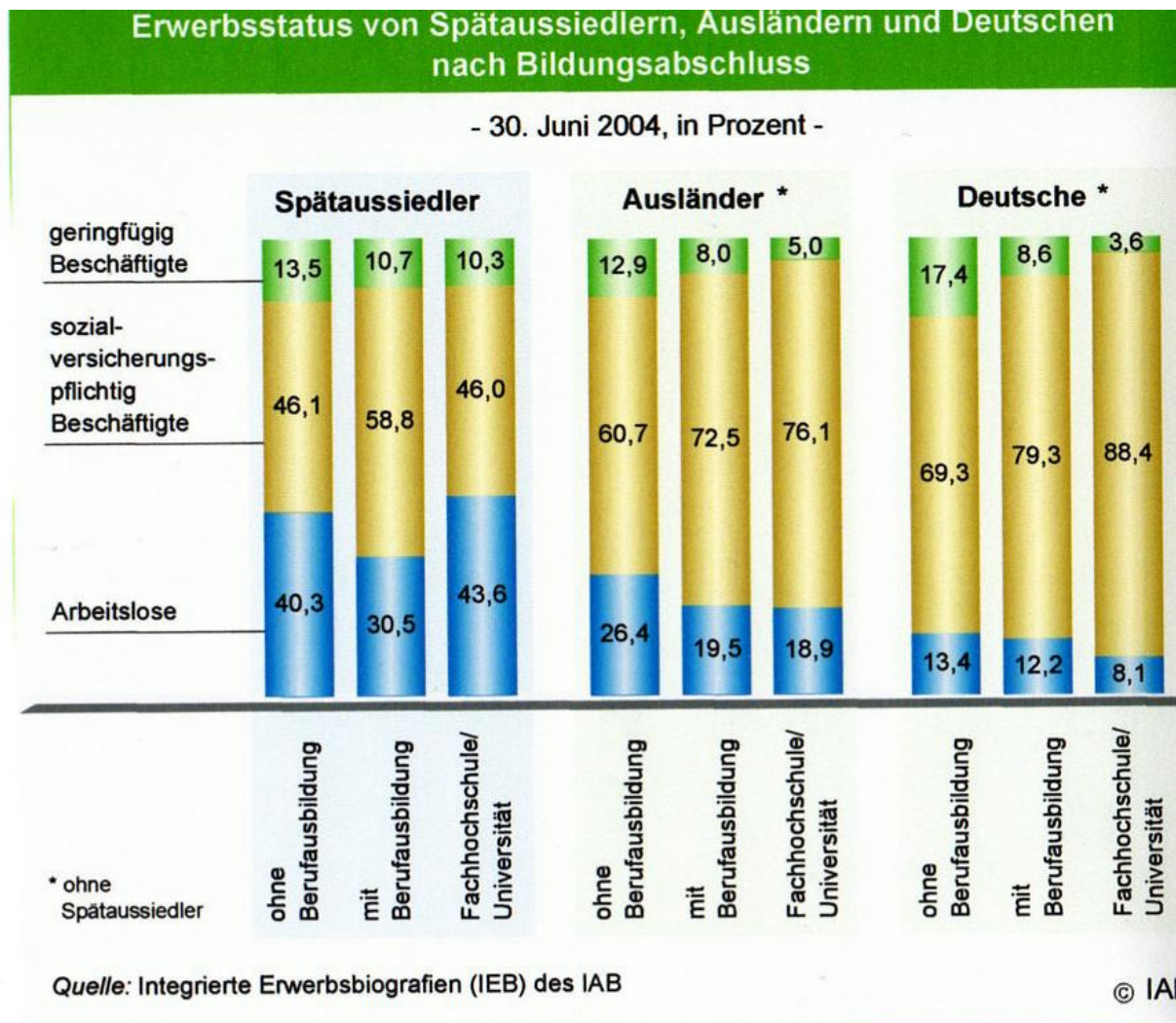
1. Viele jugendliche Spätaussiedler sind selbst von Arbeitslosigkeit betroffen.
2. Viele Eltern der Jugendlichen sind arbeitslos, was sich in vielerlei Hinsicht auf die Jugendlichen auswirkt: Zum Einen sind die finanziellen Möglichkeiten der Familie beschränkt, zum Anderen wird den Jugendlichen durch die elterliche Erwerbslosigkeit trotz (oft vorhandener) Schul- und Berufsausbildung eine entsprechende Perspektive vorgelebt. Außerdem kann die Erwerbslosigkeit Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung haben, da Vater und Mutter in den Augen der Kinder an Autorität verlieren können. Das gesamte Familienklima kann ebenfalls unter der angespannten wirtschaftlichen und emotionalen Lage in Folge der Arbeitslosigkeit leiden.

Beruf:

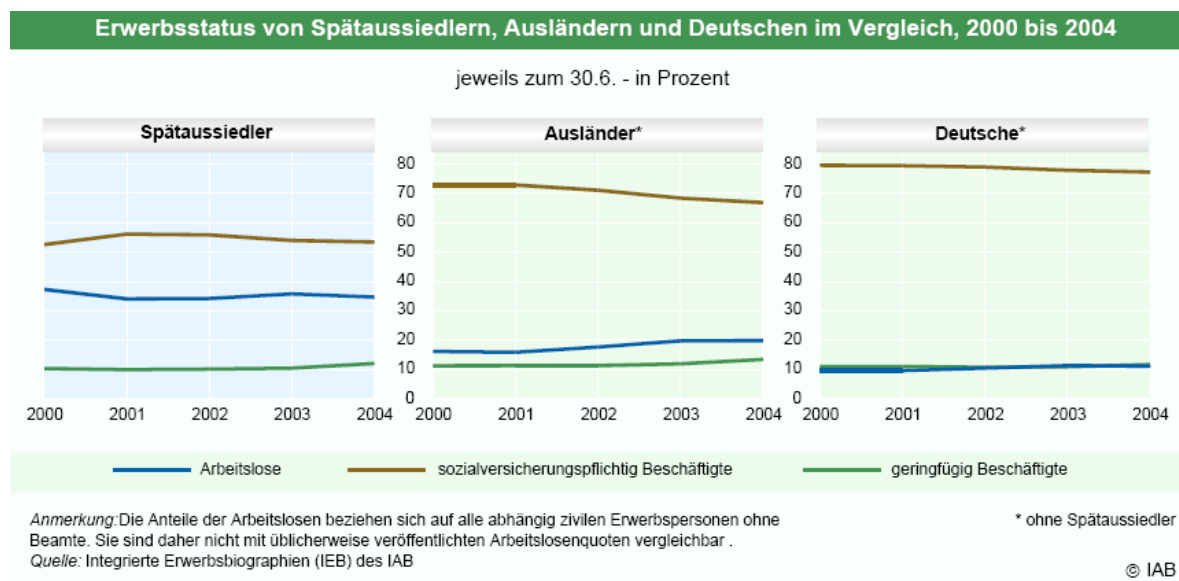
Die gesellschaftliche und soziale Integration in unsere Gesellschaft ist hauptsächlich durch die Ausübung eines Berufes gewährleistet. „Ein Beruf, und der damit verbundene Erwerb von Geld, sichert die eigenständige Existenz und damit eine notwendige Voraussetzung zur sozialen Integration“ (FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 80).

Nachdem die Spätaussiedler im Herkunftsland meist einen sicheren Arbeitsplatz hatten, treten zumindest die Eltern nach der Einreise oft in eine Phase der Erwerbslosigkeit ein (vgl. BADE/OLTMER 1999, 81). Vielen ist es nicht möglich, an den im Herkunftsland angestrebten Ausbildungsgang anzuknüpfen oder bereits erworbene Qualifikationen einzusetzen. Meist muss eine berufliche Dequalifizierung in Kauf genommen werden.

Normalerweise ist davon auszugehen, dass in Deutschland ein höherer Bildungsabschluss die Chancen auf einen Arbeitsplatz verbessert (vgl. REINBERG/HUMME, zitiert nach BRÜCK-KLINGENBERG/BURKERT/SEIBERT/WAPLER 2007, 2). Dies ist bei Spätaussiedlern nicht der Fall: Den Widerspruch zwischen hoher beruflicher Qualifizierung bei gleichzeitiger Arbeitslosigkeit – vor allem im Vergleich mit Einheimischen und Ausländern - zeigt z. B. eine Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit und verdeutlicht es auch grafisch (vgl. BRÜCK-KLINGENBERG/BURKERT/SEIBERT/WAPLER 2007, 2):



Weiterhin zeigt die Studie, dass Spätaussiedler im Vergleich zu Einheimischen und Ausländern in Deutschland viel stärker von Arbeitslosigkeit betroffen und seltener sozialversicherungspflichtig tätig sind (EBD., 3):



Besonders aufgrund des starken Aussiedlerzustroms Ende der 1980er Jahre stieg die Erwerbslosigkeitsrate in dieser Gruppe stark an. Vor allem Frauen mit Universitätsabschluss sind davon betroffen, die relativ besten Vermittlungschancen haben männliche Facharbeiter. „Der Verlauf der beruflichen Eingliederung ist danach in Abhängigkeit vom Geschlecht, vom Herkunftsland und von der Ausgangsqualifikation sehr unterschiedlich“ (BADE/OLTMER 1999, 105).

Dies war nicht immer so, sondern hat sich erst im Laufe des Aussiedlerzuzugs entwickelt: Anfang der 1990er Jahre wurden die beruflichen Integrationschancen für Spätaussiedler noch als gut prognostiziert, da sie die Rolle des >Lückenbüßers< im deutschen Arbeitsmarkt übernahmen und durch ihre Altersstruktur eine Verjüngungskur für die Wirtschaft darstellten. Außerdem kam der Facharbeitermangel im industriellen und gewerblichen Bereich der Ausbildung der Einreisenden entgegen (EBD., 137). Allerdings nahmen ab 1991 die Chancen, in Deutschland einen Arbeitsplatz zu finden, kontinuierlich ab: „Sprach- und Technologiedefizite sowie Qualifikationen, die dem westdeutschen Ausbildungs- und Berufssystem nicht entsprechen, konservative Arbeitsorientierungen, aber auch mangelnde Mobilität und Flexibilität bei der Arbeitsplatzsuche werden als Hauptursachen für die zunehmende Erwerbslosigkeit angesehen“ (EBD., 138).

Mittelkürzungen im Bereich der Integrationsförderung haben zudem die Möglichkeiten der Einreisenden beschnitten, an berufsfördernden Maßnahmen teilzunehmen: Es gibt zum Einen weniger Angebote, zum Anderen werden die vorhandenen Möglichkeiten weniger genutzt, da sich die Jugendlichen und ihre Familien den Einkommensverzicht während der Ausbildungszeit nicht leisten können. Häufig wird daher eine unmittelbare Arbeitsaufnahme präferiert, auch in Hilfsarbeiter- oder Anlernerpositionen. Aufgrund der Perspektivlosigkeit werden oft schwer zu besetzende Arbeitsplätze in unqualifizierten und ungesicherten Arbeitsverhältnissen von Spätaussiedlern angenommen (vgl. EBD., 165f).

Insgesamt weist das gesamte berufliche Eingliederungssystem systematische Ausgrenzungsprozesse vor allem von Spätaussiedlerinnen auf. Diese zeigen sich in den Bedingungen für die Teilnahme an Sprachkursen, der Bewilligungspraxis von beruflichen Weiterbildungs- und Qualifikationsmaßnahmen, der Anerkennung von Berufsqualifikationen und in der Stellenvermittlung. Die Chancen, einen Arbeitsplatz entsprechend der Ausbildung und Qualifikation zu finden, stehen daher eher schlecht (vgl. EBD., 49f).

Die Ausübung eines Berufes ist mit einer sozialen Position, finanziellen Möglichkeiten und Möglichkeiten des sozialen Austauschs verbunden, die sich auf die Möglichkeiten der Lebensführung auswirken, was ich nun im Folgenden beschreiben möchte.

7.2.2.2 Notwendigkeit der Verfügung über Geldmittel

Geld spielt nicht nur im Rahmen der Marktversorgung, sondern auch in den meisten anderen gesellschaftlichen Bereichen eine wesentliche Rolle.

Das Armutsrisiko von Menschen mit Migrationshintergrund ist in Deutschland allgemein hoch und steigt dabei an: 2003 lag es bei 24%, was deutlich über dem Armutsrisiko der Gesamtbevölkerung liegt. Unter den Aussiedlern lebten 2003 mehr als ein Viertel unterhalb der Armutsrisikogrenze (vgl. BUNDESREGIERUNG 2005a, 166f). Ursachen dafür liegen vor allem in den bereits beschriebenen Kürzungen der staatlichen Hilfen und der mangelnden Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Dies hat zur Folge, dass Spätaussiedler seit Mitte der 1990er Jahre immer häufiger auf die finanzielle Unterstützung durch Sozialleistungen angewiesen sind. Das spüren natürlich auch die Kinder und Jugendlichen der Familien (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 60): Viele bekommen kein oder nur unregelmäßig Taschengeld (vgl. BADE/OLTMER 1999, 210) oder sind selbst von Arbeitslosigkeit betroffen und damit auf Sozialhilfe angewiesen.

Die finanziellen Möglichkeiten wirken sich sowohl auf ihre Möglichkeiten der Teilhabe in der materiellen als auch in der sozialen Umwelt aus.

7.2.2.3 Notwendigkeit der Teilhabemöglichkeiten in der erreichbaren materiellen und sozialen Umwelt

In Bezug auf die Teilhabemöglichkeiten an der Umwelt möchte ich den Schwerpunkt auf die Freizeit- und Kontaktmöglichkeiten der Jugendlichen legen. Die bereits erwähnten knappen finanziellen Ressourcen beeinflussen die weiteren Lebensbedingungen eines Menschen und haben entsprechende Auswirkungen - auch auf die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen: Da die meisten der Freizeitangebote in Deutschland Geld kosten, können die Jugendlichen nur sehr wenige nutzen. Sie verbringen daher die Zeit außerhalb der Schule größtenteils auf offenen Plätzen oder frei zugänglichen Orten, was sie zudem, wie bereits in 7.2.1.3 beschrieben, aus ihren Herkunftsländern gewöhnt sind. Den Hobbys, die sie dort hatten können sie in Deutschland oft nicht mehr nachgehen. „Der Mangel an Ideen, Angeboten, Möglichkeiten und materiellen Mitteln wird durch Fernseh- und Videokonsum kompensiert. [...] Fehlende soziale Bindungen bedingen und fördern diesen Rückzug in die virtuelle Welt des Fernsehens“ (FELD/FREISE/MÜLLER 2005, 74).

Die in der Jugendphase bedeutsame Ablösung vom Elternhaus wird durch die Migration erheblich erschwert: Einerseits durch die starken emotionalen Belastungen, die die Familie zusammenschweißt, andererseits dadurch, dass dazu notwendige soziale Kontakte zu Gleichaltrigen fehlen.

Wenn der Wunsch, als >Deutscher unter Deutschen zu leben< vorhanden ist, zeigen die Einreisenden anfangs meist hohe Motivation, Kontakte zu Einheimischen zu knüpfen. Von diesen wird der Kontakt meist nicht so explizit gesucht, Spätaussiedler werden als Fremde bzw. >Russen< wahrgenommen (vgl. BADE/OLTMER 1999, 127). Diese Haltung möchte ich in einem kurzen Exkurs näher beleuchten, anschließend werde ich näher auf die Kontakte eingehen.

Exkurs: Einstellungstendenzen Einheimischer gegenüber Spätaussiedlern

„Fremdenfeindlichkeit hält die Bundesrepublik spätestens seit Beginn der 1990er Jahre in Atem“ (BADE/OLTMER 1999, 191) und Konflikte und Auseinandersetzungen zwischen ethnischen Gruppierungen nehmen in Deutschland laut Forschungsberichten immer mehr zu (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 7).

Viele Deutsche haben Vorurteile gegenüber Spätaussiedlern, dabei ähnelt die Aussiedlerfeindlichkeit der Ausländerfeindlichkeit (vgl. EBD, 214).

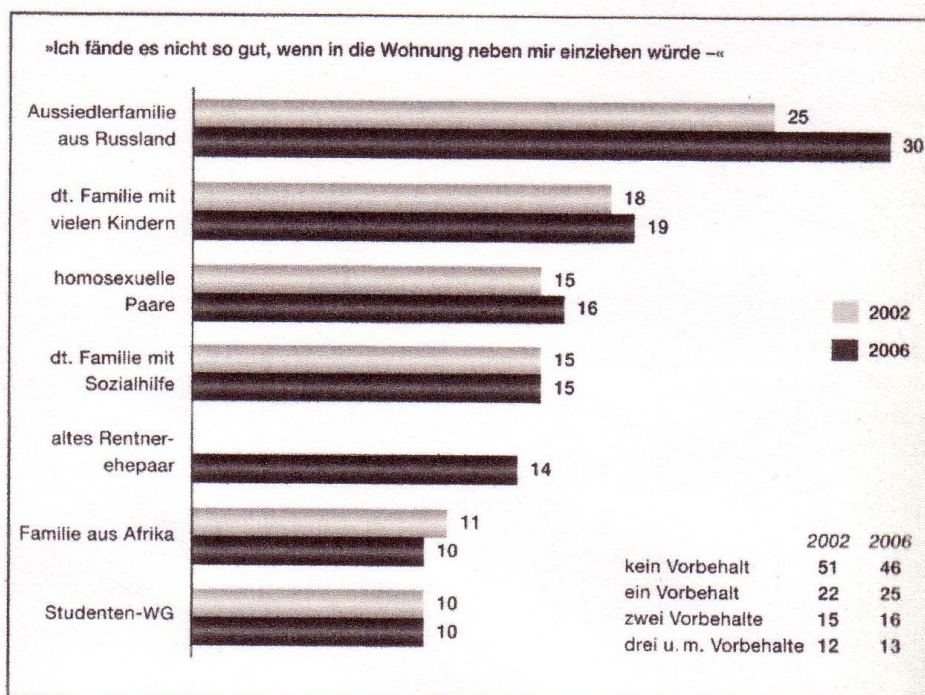
„Ethnische Vorurteile werden übernommen; sie sind nicht das Resultat systematisch verarbeiteter Erfahrungen mit einer Gruppe, die Objekt von Vorurteilen sind. Ethnische Vorurteile sind sogar häufig verbreiteter gegenüber Personen und Gruppen, zu denen überhaupt kein Kontakt besteht“ (HECKMANN 1992, 129). Dies trifft durch die bereits beschriebene Wohnsituation der Spätaussiedler oft zu: Häufig haben Einheimische keinen oder nur sehr wenig Kontakt zu der Gruppe, die sie als „Pollacken“ (BADE 1990, 136) oder „Ruskies“ (EBD.) bezeichnen. Vorurteile werden dabei oft im Prozess der Sozialisation an Kinder und Jugendliche weitergegeben. Medienberichterstattung, die in Bezug auf Spätaussiedler überwiegend negativ ist, verstärkt diese (vgl. BADE/OLTMER 1999, 225). Dabei muss Ablehnung nicht immer konkret geäußert werden, um ausgrenzend zu wirken: „Das Mißtrauen und die Ablehnung müssen nicht immer von den Einheimischen verbalisiert werden, die befragten Jugendlichen erfahren subtiler, daß sie nicht willkommen sind“ (FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 48f).

Viele Jugendliche machen in Deutschland also Ausgrenzungserfahrungen, die sie in der Heimat nicht hatten. Die russische Sprache und Kultur werden negativ bewertet, und das subjektive Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Kultur wird ihnen nicht geglaubt. V. a. Jugendliche aus Aussiedlervierteln werden als >Russen< definiert und mit entsprechenden stereotypen Vorurteilen angesehen (vgl. EBD., 47).

Zu den Vorurteilen gehören z. B. hoher Alkohol- und Drogenkonsum und das Befürworten von Gewalt. Allerdings sind Drogenkonsum und Delinquenz kaum systematisch untersucht, dafür um so mehr von Spekulationen umrankt, denn in polizeilichen Statistiken sind Spätaussiedler nicht gesondert ausgewiesen. „Man wird aber zunächst davon ausgehen können, daß Aussiedlerjugendliche im Vergleich zu anderen Gruppen nicht generell kriminalitätsbelasteter sind“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 39). Eine umfangreiche Analyse wurde zu diesem Thema von der Kriminologischen Forschungsgruppe Bayern durchgeführt. Sie bestätigte die Hypothese (vgl. HEINZ 2000). Eine nach Altersgruppen differenzierte Analyse der Kriminologischen Forschungsgruppe des Max-Planck-Instituts Freiburg zeigte in einer Verlaufsstudie für Baden Württemberg für die erste Hälfte der 1990er Jahre einen deutlichen Anstieg der Kriminalitätsdelikte von Spätaussiedlern, die seit 1991 zugezogen waren, und innerhalb dieser Gruppe vor allem auf junge männliche Personen aus der ehemaligen Sowjetunion (vgl. BMI, zitiert nach HEINZ 2000). Untersuchungen legen die Vermutung nahe, dass es lediglich eine kleine Gruppe ist, die stärker betroffen ist, nämlich diejenigen, die in

segregierten Wohnquartieren leben, über einen niedrigen oder gar keinen Schulabschluss verfügen, geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben und von sozialer Desorganisation betroffen sind (vgl. EISENER und SAMPSON/GROVES, zitiert nach STROBL/KÜHNEL 2000, 39). Für Siedlungsgebiete mit dichter Aussiedlerkonzentration zeigten 1996/97 vorgelegte Untersuchungen, dass bei starker Zuwanderung, hoher Erwerbslosigkeit und sinkenden Eingliederungshilfen die Kriminalitätsraten unter perspektivlosen und desillusionierten jugendlichen Aussiedlern im Vergleich zu anderen Jugendlichen ähnlicher Soziallagen deutlich gestiegen waren (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 61). Demnach ist die Kriminalitätsrate nicht Resultat einer Veranlagung oder Erziehung, was häufig unterstellt wird: „Auch bei der Aussiedlerkriminalität wird deutlich, dass nicht die Staatsangehörigkeit "kriminell" werden lässt, sondern dass hierfür insbesondere ungelöste Integrationsprobleme von Bedeutung sind“ (DELZER, zitiert nach HEINZ 2000). In der Shell-Studie 2006 ergab die Frage an einheimische Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren, neben wem sie am wenigsten gern wohnen würden, bei den sieben vorgegeben Antwortmöglichkeiten einen starken Vorbehalt gegenüber Aussiedlerfamilien, der sich v.a. auch im Vergleich zur 2002 durchgeführten Befragung verstärkt hat: 30% der Jugendlichen standen russischen Einwandererfamilien tendenziell eher ablehnend gegenüber

Abb. 3.20 Vorbehalte gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen
Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (in %)



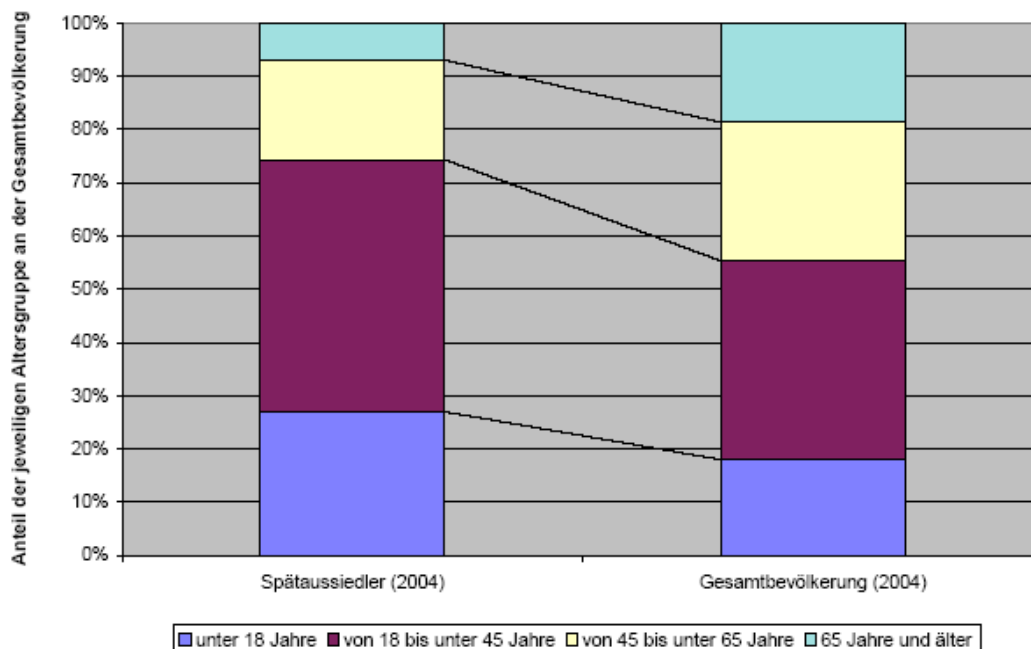
Shell Jugendstudie 2006 – TNS Infratest Sozialforschung

(vgl. SHELL DEUTSCHLAND HOLDING 2006, 132):

BADE/OLTMER (1999) nennen vier mögliche Konfliktfaktoren, die sich alle auf die Gruppe der jugendlichen Spätaussiedler beziehen lassen und als Ursache für die Vorbehalte gegen Spätaussiedlerjugendliche gesehen werden können (vgl. BADE/OLTMER 1999, 205):

1. Kulturelle Fremdheit sorgt für Distanz.
2. Sprachbarrieren sorgen dafür, dass diese Distanz nicht überwunden wird.
3. Relative Deprivation: Der Glaube an die Bevorzugung einer bestimmten Gruppe, z. B. durch Förderprogramme speziell für Spätaussiedler, kann dafür sorgen, dass sich Einheimische benachteiligt fühlen. Aus der Unzufriedenheit können schnell Konflikte entstehen.
4. Der Konkurrenzdruck auf dem Arbeitsmarkt verschärft die Probleme: „In Anbetracht der Strukturveränderungen in der Gesellschaft der Bundesrepublik werden die Zuwanderer als Konkurrenten um Arbeitsplätze und Wohnraum wahrgenommen, auch wenn sie es objektiv nicht sind“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 28).

Übersehen wird meist, dass die Zuwanderung der Spätaussiedler nach Deutschland eigentlich einen positiven Effekt auf dessen demografische Entwicklung hat: Sie sind im Vergleich mit der einheimischen Bevölkerung und anderen Zuwanderergruppen sehr jung und können dadurch den Bevölkerungsrückgang der BRD ausgleichen (vgl. TREIBEL 2003, 38). Dies zeigt auch die Statistik der Altersstruktur der im Jahr 2004 zugewanderten Spätaussiedler und ihren Familienangehörigen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung des Jahres 2004 (vgl. BUNDESVERWALTUNGSAMT, zitiert nach BUNDESREGIERUNG 2005b, 48):



Erschwert wird die Kontaktfindung zu Einheimischen allerdings nicht nur durch Vorurteile, sondern zudem durch die räumliche Situation: Durch das isolierte Wohnen können Zusammentreffen zu Einheimischen oft nur in offiziellen Einrichtungen (Schule, etc.)

hergestellt werden. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, die in Übergangwohnheimen oder den in beschriebenen „Ghettos“ wohnen. Hier finden sich häufig „Aussiedler-Cliquen“, z. T. entsteht eine eigene Infrastruktur mit Aufenthaltsorten, wie z. B. Discos, nur für Aussiedler (vgl. BUNDESREGIERUNG 2005b, 47). In der in 7.1.2 erwähnten Interviewstudie des Münchner Osteuropa-Instituts wurden die Jugendlichen zu ihrem Freundeskreis befragt: Dieser besteht bei 54% der Befragten überwiegend aus Aussiedlern. Dabei hätten von diesen 70,4% gern mehr Kontakt zu einheimischen Jugendlichen, 13,4% möchten keinen Kontakt. 16,2% waren sich nicht sicher. Die Befragung zeigt, dass Jugendliche, die bereits Kontakte zu Einheimischen haben, sich weitere wünschen, also einen positiven Eindruck von den Begegnungen und dem Austausch haben (vgl. EBD.). Eine Hauptbarriere, die den Kontakt erschwert, ist die deutsche Sprache. Allerdings ist es falsch, die Kontaktprobleme nur auf die sprachlichen Defizite zurückzuführen: „Die Sprache einseitig als Eingliederungsbarriere zu bezeichnen, stellt allerdings eine Vereinfachung dar. Es ist eher davon auszugehen, daß die >innerethnische< Peergroup in der Jugendphase als stabilisierender Faktor verstärkt an Bedeutung gewinnt“ (BADE/OLTMER 1999, 213).

Besonders für die männlichen Jugendlichen scheint die feste Gruppe eine wichtige Funktion in der Stärkung der sozialen Identität zu haben. Der Zusammenhalt bietet ihnen Unterstützung und einen bestimmten Status innerhalb der Gruppe (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 48f). Der Rückzug in die Gruppe der Gleichgesinnten und die Praktizierung der Herkunftskulturen wird mit zunehmender Ablehnung (direkt oder subtil) durch die Gesellschaft verstärkt. Der Rückgriff auf Vertrautes dient der Persönlichkeitsstabilisierung über die Zugehörigkeit zur eigenkulturellen Gruppe (vgl. EBD.). Die eigenethnische Orientierung wird in der Literatur unterschiedlich bewertet (vgl. FELD/FREISE/MÜLLER 2005, 75). Nicht alle sehen in ihr die oben beschriebene Schutzfunktion. Eisenstadt steht – wie bereits in Kapitel 5 beschrieben, den Primärgruppen eher skeptisch gegenüber. Seiner Meinung nach sind zu einer Eingliederung in die Gesellschaft Kontakte zu Einheimischen notwendig.

Fest steht, dass die Peer-Group insbesondere im Jugendalter von besonderer Bedeutung ist: Im Austausch mit Gleichaltrigen findet die Ablösung vom Elternhaus statt. Dies wird jedoch durch die Migration – zumindest anfangs – erschwert, da die bisherigen Kontakte zurückgelassen wurden und der Aufbau neuer Beziehungen zeitintensiv und zudem auch für die jugendlichen Spätaussiedler mit Barrieren (mangelnde Sprachkenntnisse, Wohnsituation etc.) versperrt ist (vgl. EBD., 74).

Zusammenfassend wird also deutlich, dass die Teilhabemöglichkeiten an der materiellen und sozialen Umwelt sowohl von den Ressourcen der jugendlichen Spätaussiedler (z. B. in Bezug auf Sprachkenntnisse und finanzielle Mittel) als auch von den Gegebenheiten der Aufnahmegesellschaft (z. B. in Bezug auf Unterstützungsangebote und der Haltung gegenüber den Einreisenden) abhängen.

7.2.2.4 Handlungskompetenzen

In Bezug auf Handlungskompetenzen, die grundlegend für die soziale Teilhabe sind, gelten nach nahezu allen empirischen Untersuchungen (z. B. von Esser 1981, 1982, 1990 oder Hoffmann-Nowotny 1973) (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 56) Sprachkenntnisse als grundlegend. „Sprache spielt als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel im Zusammenleben und bei der Integration in die bundesrepublikanische Gesellschaft eine der zentralen Rollen“ (INGENHORST 1997, 175).

Inwieweit Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten wahrgenommen werden können und der Alltag bestritten werden kann, hängt vor allem von der Sprachkompetenz ab. „Mangelhafte Sprachkenntnisse sind ein entscheidender Hinderungsgrund für einen positiven Verlauf der Integration“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 34).

In Bezug auf Spätaussiedler wird immer wieder thematisiert, dass eklatante Sprachprobleme dieser Einreisenden die Integration erschweren oder sogar verhindern würden: „Als wesentliches Integrationshemmnis erweist sich die fehlende deutsche Sprachkompetenz“ (FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 8). Diese Sichtweise zeigt sich auch durch den 1996 eingeführten verpflichtenden Deutschtest, der bestimmte Kenntnisse als Grundvoraussetzung für die Einreise festlegt.

Der Assimilationsdruck im Herkunftsland, der sich vor allem in der Unterdrückung der deutschen Sprache äußerte, sorgte dafür, dass viele Einreisenden ohne diese aufwuchsen (vgl. BADE 1990, 134) und die schulische und gesellschaftliche Situation durch die russische Sprache und Kultur geprägt waren (vgl. FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 41). Dementsprechend sind sie stark auf Sprachförderangebote angewiesen. Ich hatte bereits in 7.2.2.4 darauf hingewiesen, dass diese jedoch, zeitgleich mit der Klage über immer schlechter werdende Sprachkenntnisse, in den letzten Jahren schrittweise reduziert wurden. Fraglich ist auch, ob der eingeführte Sprachtest, in dieser Hinsicht wirklich nützlich ist.

Die beschränkte Sprachkompetenz resultiert jedoch nicht nur aus der mangelhaften Förderung, sondern auch aus der Wohnsituation (vgl. EBD., 47). „Der Gebrauch der russischen Sprache wird vielfach verpönt und oft als Beweis der Integrationsunwilligkeit angeführt“ (FRIK 2005, 147). Für Kinder und Jugendliche gibt es verschiedene Angebote, je nach dem, ob sie sich in einer schulischen oder beruflichen Ausbildung befinden: Entweder als integrativer Teil des Unterrichts in der Schule oder außerhalb des Unterrichts z. B. in Form von Hausaufgabenbetreuung. Nicht mehr schulpflichtige Jugendliche haben die Möglichkeit, einen Sprachintensivkurs zu belegen. Aber auch nach Abschluss eines Sprachkurses, sind die Sprachkenntnisse der Jugendlichen nicht mit denen der Einheimischen in der Ausbildung vergleichbar, was dazu führt, dass die Spätaussiedler oft nicht mithalten können und im Berufsleben nicht konkurrenzfähig sind. Relevanz und Grenzen der Sprachförderung sind auch durch Umfragen belegt: Nach subjektiver Einschätzung beherrschten nur 1/3 die deutsche Sprache nach dem Kurs gut

oder sehr gut, 2/3 haben keinen selbstverständlichen Zugang zur deutschen Sprache. Dadurch wird deutlich, inwiefern sich die Jugendlichen mit der deutschen Sprache vertraut fühlen und wie viel sie sich zutrauen. Dies zeigt sich auch noch einmal an einer anderen Stelle der Befragung: Auf die offene Frage, was ihnen in Deutschland am meisten Probleme bereite, antworteten 49%: Die deutsche Sprache (vgl. BADE/OLTMER 1999, 158). Hier wird meiner Meinung nach wieder deutlich, wie sehr die einzelnen Teilhabedingungen zusammenhängen und sich gegenseitig beeinflussen: Die defizitäre Sprachkompetenz wirkt sich hemmend auf die Kontakte zu Einheimischen aus. Durch mangelnde Kontakte zu Einheimischen wiederum können Sprachkenntnisse nicht vervollkommen werden. „Der Erwerb der Sprache ist allerdings ein sozial-kommunikativer Prozeß, der nicht nur durch eine technisch-instrumentelle Lerneinstellung zu bewältigen ist“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 34).

Fazit

In Bezug auf die Inklusion jugendlicher Spätaussiedler in unsere Gesellschaft geht aus meiner Darstellung hervor, dass diese Migrantengruppe in allen vier Bereichen in Deutschland benachteiligt ist. Immer wieder wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass trotz historischer und rechtlicher Besonderheiten kaum Unterschiede zwischen der Situation der Spätaussiedler und anderen Migrantengruppen in Deutschland bestehen (vgl. z. B. FRIK 2005, 145). Diese Hypothese scheint mir durch die oben dargestellte Ausführung bestätigt. Die in Kapitel 5 ausführlicher beschriebenen Merkmale, die Eisenstadt der Phase der Sozialstruktur des Migrationsprozesses zuschreibt, sind:

Einschränkung der Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten der Migranten am sozialen Leben, was eine Beschränkung auf ein enges soziales Netz zur Folge hat. In dieser „Desozialisation“ (EISENSTADT zitiert nach STROBL/KÜHNEL 2000, 51) werden nach Auffassung Eisenstadts bisherige Werte infrage gestellt und verändert. Aus Gefühlen von Angst und Unsicherheit heraus kommt es zu einer Verringerung des Sozialstatus und des Selbstbildes und zur Motivation, neue Werte und Verhaltensmuster zu akzeptieren und zu erlernen.

Diese Punkte scheinen mir in Bezug auf die jugendlichen Spätaussiedler fast durchgängig bestätigt:

Aus den Punkten 7.2.1.1 bis 7.2.1.3 meiner Arbeit geht hervor, dass in Bezug auf Freizeit, Schule und Beruf die Partizipations- und Interaktionsmöglichkeiten der Jugendlichen in Deutschland stark eingeschränkt sind. Dabei habe ich gezeigt, dass sich die Einschränkung nicht nur auf das soziale Leben, sondern auch auf andere Ebenen, wie z. B. die institutionelle, finanzielle oder materielle Teilhabe bezieht.

Die Folge daraus, die - ebenfalls von Eisenstadt beschriebene - Beschränkung auf ein enges soziales Netz der Jugendlichen, habe ich bereits erwähnt: Ihr Freundeskreis besteht hauptsächlich aus anderen Spätaussiedlern und aus Familienmitgliedern, was ein Resultat der eingeschränkten Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten und der Vorurteile seitens

der Einheimischen ist. „Die Verunsicherung, die sie emotional und sozial erleben, die Schwierigkeit ihrer Selbstdefinition, in die sie geraten, muß durch sehr viel emotionale Unterstützung in der Familie aufgefangen werden. Insofern wird die Familie für sie – ähnlich wie für Arbeitsmigranten – nicht nur zu einer ethnischen Enklave, sondern zu einem zentralen Ort der Identitätsfindung und -sicherung.“ (BADE/OLTMER 1999, 171).

Eisenstadt nennt die Situation, in der sich die Migranten aus den beschriebenen Gründen befinden, >Desozialisation< und verbindet mit ihr Gefühle wie Verunsicherung und Angst. Derartige Gefühle werden häufig mit dem Aufenthalt jugendlicher Spätaussiedler in Deutschland in Verbindung gebracht (vgl. z. B. EBD.).

Begründet werden diese Emotionen nicht nur mit den in den Kapiteln 7.2.1.1 – 7.2.1.3 bereits beschriebenen Konflikten aufgrund der unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen. Wie bereits im Exkurs zur Jugend beschrieben, gilt als eine zentrale Aufgabe des Jugendalters die Identitätsentwicklung. Ebenfalls erwähnt hatte ich, dass das Konstrukt der Identität durch Faktoren wie Erziehung, Bildung, Umfeld, Kultur, etc beeinflusst wird. Dementsprechend hat die Migration Auswirkungen auf diesen Vorgang.

Wie bereits erwähnt, setzen sich junge Menschen in diesem Alter mit ihren bisherigen und zukünftigen Rollen auseinander und orientieren sich dazu an ihrer Umwelt. Dabei stehen Fragen wie >Wer bin ich?< und >Wer will ich sein?< im Mittelpunkt (vgl. GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 5).

„Die Jugendphase ist die entscheidende Phase, um gesellschaftliche Integration und gesellschaftliche Teilhabe anzustreben. Die entsprechende Aufgabe stellt sich aber zugewanderten Jugendlichen – verglichen mit einheimischen Jugendlichen - doppelt, nämlich einmal als alterstypische Aufgabe der Integration in Erwachsenenwelten, zum zweiten als soziokulturelle Aufgabe der Integration in die hiesige Gesellschaft“ (INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK 2001, 32).

Im Zusammenhang mit Spätaussiedlern wird in diesem Kontext häufig mit ethnischen Kategorien wie >russisch<, >deutsch< oder >russlanddeutsch< argumentiert. Dass derartige Zuschreibungen zwar nicht eindeutig sind, aber trotzdem verwendet werden, habe ich in Kapitel 2 bereits dargestellt. Insbesondere für Jugendliche sind solche Vorstellungen im Prozess der Identitätsbildung jedoch wichtig. Daher möchte ich nun einen kurzen Exkurs zum Begriff der Ethnizität einschieben.

Exkurs: Ethnizität der Spätaussiedlerjugendlichen

Die Frage nach >Ethnizität< und >ethnischer Identität< wird vielfach in Zusammenhang mit Aussiedlern und Spätaussiedlern diskutiert. Der „soziale Tatbestand der Ethnizität“ (HECKMANN 1992, 1) ist nicht eindeutig zu definieren und auch keine feststehende Tatsache. Zusammenfassend und ganz allgemein lässt es sich als den Glauben an eine gemeinsame Herkunft und an Gemeinsamkeiten der Kultur beschreiben. Dieser Glaube ist die Basis für Solidargefühle, die auf zwischenmenschliche Beziehungen strukturierend und

gruppenbildend wirken (vgl. EBD.). Dabei ist Ethnizität nicht als etwas Statisches zu betrachten, sondern unterliegt sowohl situativen, als auch gesellschaftsstrukturellen Bedingungen und hat auch eine zeitliche Dimension (vgl. EBD., 32).

Die Vorstellung von ethnisch homogenen Gruppen – die es in der Realität allerdings nicht gibt – ist im Zuge der bereits in Kapitel 2 erwähnten Nationalstaatsbildung entstanden (vgl. EBD., 38).

Ethnische Kriterien werden oft dazu benutzt, sich von anderen abzugrenzen. In Bezug auf die Integration von Zuwanderern in die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme werden sie häufig dazu verwendet, Migranten zu benachteiligen: „Der Rückgriff auf ethnische Kriterien dient der Ausgrenzung von Zugewanderten, er unterstützt die Zuweisung zu unteren Statuspositionen in den Beschäftigungssystemen, was mit Hoffmann-Nowotny (1973) als *Unterschichtung* bezeichnet wurde“ (TREIBEL 2003, 204, *Hervorhebung im Original*).

Mir scheint es in diesem Zusammenhang wichtig, auf zwei Dinge hinzuweisen:

Zum Einen, dass sich ethnische Gruppen vor allem über den Glauben an eine gemeinsame Herkunft und Kultur definieren und dass dieser durchaus von der Realität abweichen kann. „Unter Ethnizität ist weniger die faktische als die gefühlsmäßige Volkszugehörigkeit zu verstehen“ (TREIBEL 2003, 186). Nach Max Weber gibt es >ethnische Gruppen< nicht von selbst, sondern sie „[...] entstehen durch Zuschreibungs- und Definitionsprozesse, die die Gruppe *selbst* vornimmt. Diese können sowohl Fiktion als auch Realität sein“ (WEBER, zitiert nach TREIBEL 2003, 187). Zum Anderen hatte ich bereits in Kapitel 6.2 darauf hingewiesen, dass der Kulturbegriff sehr umfassend und nicht eindeutig definiert ist.

Für meine Arbeit scheint mir dies insofern von Bedeutung, als dass aus dieser Tatsache auch unterschiedliche Ansichten resultieren können, was es bedeutet, einer bestimmten Kultur oder Ethnie anzugehören. Diese unterschiedlichen Vorstellungen bereiten den jugendlichen Spätaussiedlern häufig Probleme: „Im Klima der wachsenden Fremdenfeindlichkeit sehen sich junge Aussiedler in der Bundesrepublik immer häufiger mit der Frage konfrontiert, ob sie das – ethnisch definierte – Kriterium für ihre Aufnahme, die ‚deutsche Volkszugehörigkeit‘, überhaupt erfüllen“ (DIETZ 1997, 77).

Dabei stellt sich natürlich die Frage, wie die >deutsche Volkszugehörigkeit< definiert wird. Im 2. Kapitel hatte ich die Fragwürdigkeit der Kriterien, die im BVGF für diese genannt werden, angedeutet: Das subjektive Bekenntnis zum deutschen Volkstum und dessen objektive Bestätigung durch Abstammung, Kultur, Sprache oder Erziehung, sowie das bereits erwähnte nationale Bewusstsein, scheinen mir unter den oben erwähnten Gesichtspunkten zu den Begriffen >Ethnizität< und >Kultur< als ein zweifelhaftes Messinstrument, um die Volkszugehörigkeit zu bestimmen.

In dieser Bredouille befinden sich auch die Jugendlichen, insbesondere im Zeitraum kurz nach der Einreise: Viele jugendliche Spätaussiedler sehen sich als >Deutsche<, auch wenn sie, wie bereits erwähnt, von außen oft als >Russen< bezeichnet werden.

Diese Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdbild hat selbstverständlich Auswirkungen: „Für die Identitätsbildung der Aussiedler besteht die Schwierigkeit, daß sie zwar formal gesehen deutscher Abstammung, im Alltag aber ethnisch-kulturellen Zuschreibungen als „Russen“ ausgesetzt sind“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 34). Auch mit der Bezeichnung >Spätaussiedler< verbinden die Eingereisten eher eine negative Bedeutung (vgl. GROPPER/ZIMMERMANN 2000, 81).

Vor allem in Anbetracht der bereits erwähnten Tatsache, dass viele Jugendliche gut in den Herkunftsländern integriert waren, keine oder kaum Diskriminierungserfahrungen machten und mit der russischen Sprache und Alltagskultur aufwuchsen, stellt sich natürlich die Frage, inwiefern sie sich als >Deutsche< fühlen (vgl. BADE/OLTMER 1999, 160). Bei einer Befragung des Osteuropa-Institutes München 1995/6 unter Spätaussiedlerjugendlichen antworteten auf die Frage, wer >deutsch< sei, 57,3% mit der Kriterium der Vorfahren, 21,7% mit dem Gefühl, >deutsch< zu sein und 18,6% mit der deutschen Staatsbürgerschaft (vgl. EBD., 161).

Für das persönliche Gefühl, >Deutscher< zu sein, wurden folgende Hauptkriterien genannt (vgl. EBD., 162):

- Das Beherrschen der deutschen Sprache: 29,6%
- Aufwachsen in einer deutschen Familie: 26,8%
- Gleichberechtigtes Leben unter Einheimischen: 25,6%
- Die deutsche Staatsangehörigkeit: 15,9%

In der Befragung zeigt sich der hohe Stellenwert der deutschen Sprache für die Eingereisten: Sie hat eine Schlüsselfunktion bei der Integration und wird zum Medium der Identifikation (vgl. EBD., 163). Aufgrund der häufig schlechten Sprachbeherrschung der Einreisenden wird daher oft der deutsche Pass als einzige Ressource für das >Deutschsein< bezeichnet (vgl. OSBWALD/VORONKOV zitiert nach STROBL/KÜHNEL 2000, 34).

Aus der Analyse des Konzepts der sozialen Teilhabe und den hier beschriebenen Schwierigkeiten der Jugendlichen ziehe ich den Schluss, dass es durchaus legitim ist, die von Eisenstadt erwähnte Verringerung des Sozialstatus und des Selbstbildes als Zeichen dieser Integrationsphase auch auf die jugendlichen Spätaussiedler zu beziehen. Dies lässt sich meines Erachtens auch damit begründen, dass sich die Jugendlichen in einem Alter befinden, in dem sie sich kritisch mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen und versuchen, darin einen Platz zu finden. Dies ist unter den beschriebenen Bedingungen sicherlich schwierig und kann zu inneren und äußeren Konflikten führen.

Allerdings möchte ich den letzten Punkt Eisenstadts, nämlich die Motivation, neue Werte und Verhaltensmuster zu akzeptieren und zu erlernen, als Ergebnis dieser Phase in Frage stellen. Dieses ist sicherlich dann der Fall, wenn man – wie Eisenstadt – davon ausgeht, dass das Ergebnis des Integrationsprozesses die Assimilation ist. Ich hatte bereits in 6.2 beschrieben und begründet, dass ich diese Ansicht nicht teile. Ich halte es daher auch für falsch, davon auszugehen, dass sich aus der Konfliktsituation, in der sich die Jugendlichen

befinden, zwangsläufig eine derartige Einstellung ergibt. Sie scheint mir nur eine unter mehreren möglichen Verhaltensreaktionen zu sein. Wie diese meiner Meinung nach aussehen können, werde ich nun in der dritten Phase – dem eigentlichen Eingliederungsprozess – darlegen. Vorweg möchte ich allerdings einen Exkurs zum Thema Identität und Ethnizität einschieben, um zu erklären, inwiefern sich die Migration auf die Identitätsbildung der Jugendlichen auswirken kann:

Exkurs: Identität und Ethnizität bei Migration

Auf eine allgemeine Definition von Identität bin ich bereits im Exkurs zum Jugendalter eingegangen. An dieser Stelle möchte ich kurz die veränderte Sichtweise des Begriffs aufgreifen: Seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert wird Identität nicht mehr als Einheit, Kohärenz und Kontinuität begriffen. Im Gegenteil: In der Forschung kursieren konträre Begriffe wie Kontingenz, Diskontinuität und Übergänge (vgl. BECK-GERNSHEIM 2004, 102). Die Identitätsentwicklung wird inzwischen als lebenslanger Prozess und das Konstrukt der Identität nicht mehr als statisch, sondern als Verbindung verschiedener Elemente begriffen. Häufig wird in der neueren Literatur daher auch von „Patchwork-Identitäten“ (EBD., 102) gesprochen. Während Migration früher häufig als schwierig für die Identitätsbildung eingestuft wurde, kehrt auch in dieser Sichtweise allmählich ein Bewusstseinwandel ein: „Eine Identität, die mehrere Kulturen und Herkunftsländer verbindet, ist so gesehen nicht länger notwendig instabil und gefährlich. Im Gegenteil, sie ist durchaus normal [...]“ (BECK-GERNSHEIM 2004, 102).

Es geht nun eher um die Frage, ob sich die einzelnen Elemente zusammenbringen lassen oder ob sie sich gegenseitig blockieren und welche Voraussetzungen notwendig sind, damit ein Zusammenspiel möglich ist.

Eine ähnliche Wende findet sich auch in der Ethnizitätsforschung: Man geht inzwischen davon aus, dass Ethnizität kein statisches Konzept ist. „Auf die Frage >>Wer bin ich? Wo gehöre ich hin?<< gibt es demnach nicht mehr eine einzige und lebenslang gleichbleibende Antwort“ (EBD., 103). Pluralität und Heterogenität sind als Normalität zu betrachten. Allerdings sind derartige Einsichten aus der Identitäts- und Ethnizitätsforschung noch längst nicht in das öffentliche Bewusstsein gedrungen (vgl. EBD., 104).

Aufgrund dessen sind meiner Ansicht nach die Spätaussiedlerjugendlichen in Deutschland auch immer noch mit den in diesem Kapitel beschriebenen Gefühlen von Angst und Unsicherheit konfrontiert. Wie sich diese auswirken können, werde ich im folgenden Kapitel beschreiben. Dabei umfassen die Integrationsformen der Segregation, Desintegration und Assimilation meines Erachtens das immer noch gängige Verständnis von Ethnizität, Identität und Kultur, nämlich die Vorstellung von eher statischen und getrennten Konzepten, die in der Konfrontation mit etwas Fremden erschüttert werden können. Das in 6.3 bereits kurz vorgestellte Konzept der Transkulturation, auf das ich im Anschluss daran eingehen möchte, geht über dieses Verständnis hinaus und weist den Blick in die neue Denkweise.

7.3. Phase 3: Eigentlicher Eingliederungsprozess: Mögliche Bewältigungsstrategien

„Etwas ist da, etwas, das sich immer dann gegen die jungen Aussiedler und dieses Land schiebt, wenn sie glaubten, ihm näher gekommen zu sein. Ein Zwiespalt, in dem sie sich gefangen fühlen. Sie dürfen in diesem Land nicht scheitern, weil sie dann diejenigen sind, die ihm auf der Tasche liegen und sie dürfen nicht erfolgreich sein, weil sie dann zur Konkurrenz werden. Unter dem Druck brechen manchmal selbst die zusammen, die mit den besten Voraussetzungen kamen“ (KAISER 2000, 6).

Diese Zitat beschreibt meines Erachtens die besondere Situation der Spätaussiedlerjugendlichen sehr deutlich: Sie stehen zum Einen aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit unter einem besonderen Assimilationsdruck, können diesem aber zum Anderen nur schwer gerecht werden. Außerdem wird ihnen ihre Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft häufig abgesprochen. Welche Auswirkungen dieser Zwiespalt haben kann, soll Thema dieses Kapitels sein.

Aufgrund der im vorherigen Kapitel beschriebenen Gründe orientiere ich mich hier nicht an den von Eisenstadt beschriebenen Kriterien für die Phase des eigentlichen Eingliederungsprozesses, sondern werde mich auf die von mir in 6.2 erwähnten Integrationsformen als vier mögliche Ergebnisse beziehen.

Mir ist dabei bewusst, dass es noch andere Verläufe geben kann, dass die verschiedenen Formen auch ineinander übergehen können und dass es sich dabei nicht um >endgültige Ergebnisse< handelt. An dieser Stelle möchte ich deswegen noch einmal auf die bereits in Kapitel 4 erwähnte Prozesshaftigkeit der Integration verweisen und ergänzen, dass Migrations- und Integrationsvorgänge immer individuell unterschiedlich sind.

Daher kann ich im Rahmen dieser Arbeit nur aufzeigen, welche Bedingungen die jeweiligen – von mir gewählten – Möglichkeiten begünstigen und kurz andeuten, welche Auswirkungen diese haben. Einen Anspruch auf Vollständigkeit oder Allgemeingültigkeit möchte ich damit nicht erheben.

„Das Gelingen von Integrations- und Assimilationsprozessen, die eng miteinander verschränkt sind, ist von einer Reihe gesellschaftlicher, ökonomischer und individueller Faktoren abhängig“ (BADE/OLTMER 1999, 268).

In diesem Zitat wird wieder das gängige Verständnis von Integration aus der Perspektive der aufnehmenden Gesellschaft deutlich: Vielfach wird der Begriff mit Assimilation gleichgesetzt. Trotzdem scheinen mir die genannten Faktoren – nämlich gesellschaftliche, ökonomische und individuelle – als relevante Größen, die den Eingliederungsprozess der jugendlichen Spätaussiedler beeinflussen.

Vor allem gesellschaftliche und ökonomische Faktoren sind u. a. die Art der Einwanderungs-/ und Eingliederungspolitik, die räumliche Verteilung der Zuwanderer im Aufnahmeland, die Arbeitsmarktsituation oder die kulturelle Distanz zwischen Herkunfts- und

Aufnahmegesellschaft. Zu den eher individuellen Faktoren gehören z. B. die Beherrschung der Landessprache, der Bildungsstand, die schulische Situation, die Wohnverhältnisse und die individuellen Erwartungen und Motive (vgl. EBD.).

In Kapitel 7.2 habe ich bereits gezeigt, dass die Spätaussiedlerjugendlichen in Bezug auf die ökonomischen und gesellschaftlichen Faktoren eher benachteiligt sind:

- Die *Eingliederungspolitik* ist für Spätaussiedler stark restriktiv, die finanziellen und materiellen Mittel werden immer mehr zurückgefahren.
- Spätaussiedler wohnen häufig in Gegenden, in denen überwiegend andere Spätaussiedler wohnen. Auf die ambivalente Bedeutung dieser *Wohnsituation*, die sowohl eine positive als auch eine negative Ressource darstellen kann, hatte ich bereits verwiesen. Tatsache ist, dass eine derartige räumliche Segregation die Kontakte mit Einheimischen und damit eine Eingliederung in das gesellschaftliche Leben der Aufnahmegesellschaft erschwert: „Wichtig für den Integrationsverlauf in der Bundesrepublik scheint neben der Unterstützung durch die Herkunftsfamilie vor allem der Aufbau positiver sozialer Beziehungen in der Gruppe der Gleichaltrigen zu sein“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 36f).
- In Bezug auf ihre *berufliche Ausbildung, Position oder Aussicht* sind Spätaussiedlerjugendliche eher benachteiligt.
- Inwieweit *kulturelle Distanzen* zwischen den Spätaussiedlerjugendlichen und den Einheimischen als Folge von unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen für Konflikte sorgen können, habe ich in den Punkten 7.2.1.1 – 7.2.1.3 angedeutet. Ob kulturelle Unterschiede überhaupt Ursache für Konflikte sein können, hängt meiner Meinung nach jedoch vom Integrationsverständnis ab. Setzt man Integration mit Assimilation gleich, so sorgen kulturelle Differenzen sicherlich für Probleme. Aus einer transkulturellen Perspektive betrachtet, sind sie Normalität und Bereicherung zugleich. Allerdings wird insbesondere in Bezug auf Spätaussiedler meist erwartet, dass aus einem Eingliederungsprozess ein Assimilationsprozess entsteht: „Mehr denn je wird von Aussiedlern Anpassung gefordert und der Nachweis einer deutschen Identität, die der bundesdeutschen möglichst nahe kommen soll, abverlangt“ (DIETZ/HILKES 1994, 12).

In Bezug auf die individuellen Faktoren ist es sehr schwer allgemeinere Schlüsse zu ziehen. Ich hatte jedoch bereits darauf verwiesen, dass zumindest in Bezug auf die *Sprachkenntnisse* und die *schulische Situation*, die jugendlichen Spätaussiedler benachteiligt sind. Ebenfalls hatte ich darauf aufmerksam gemacht, dass sich der *Freundeskreis* der Jugendlichen hauptsächlich aus anderen Spätaussiedlerjugendlichen zusammensetzt.

Außerdem scheinen mir in diesem Zusammenhang auch noch die Persönlichkeitsfaktoren der Migranten von Bedeutung, z. B. die Art der Konfliktbewältigung, die Frustrationstoleranz

und die Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem. Die Folgen für Jugendliche sind individuell unterschiedlich und auch abhängig von persönlichen Eigenschaften (vgl. Frik 2005, 147).

Bei den Spätaussiedlerjugendlichen besteht also die Gefahr der „Kumulation von Benachteiligungserfahrungen“ (STROBL/KÜHNEL 2000, 34), was sich negativ auf die persönliche Entwicklung der Jugendlichen und ihr Leben in Deutschland auswirken kann.

Meiner Meinung nach haben die Jugendlichen nicht nur häufig schlechte Startbedingungen, sondern auch wenig Unterstützung, ihre Probleme, die ich in der Phase 2 des Migrationsprozesses beschrieben habe, zu überwinden, was ich ebenfalls mit meiner Analyse der Chancen der sozialen Teilhabe begründen möchte. Dies kann verschiedene Auswirkungen haben:

7.3.1 Segregation:

„Anfeindungen sind besser zu überstehen, wenn alle angefeindet werden. Im Gegenteil: dies verstärkt den Zusammenhalt. Einer für alle, alle für einen. [...] Was bleibt? Unter sich bleiben und die Nischen finden“ (GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 8f).

Segregation, also die Aufrechterhaltung der mitgebrachten Kultur, ohne dass es zu einem Austausch mit der Aufnahmegesellschaft kommt, ist ein Phänomen, das in der Literatur häufig in Zusammenhang mit jugendlichen Spätaussiedlern gebracht wird. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es zur Aufnahmegesellschaft hohe Zugangsbarrieren gibt (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 11). Als Zugangsbarrieren, die sich den jugendlichen Spätaussiedlern entgegenstellen, können meiner Meinung nach z. B. die Sprachschwierigkeiten auf Seiten der Einwanderer und die Vorurteile auf Seiten der Einheimischen gelten. Zudem ist der Kontakt zu den Einheimischen, wie bereits erwähnt, durch die Wohnsituation erschwert. Hier zeigt sich meines Erachtens, dass es vor allem Barrieren sind, die von der Aufnahmegesellschaft gestellt werden und somit auch nur von ihr überwunden werden können.

„Ausgrenzungserfahrungen und Selbstausgrenzung stehen in direktem Zusammenhang“ (INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK 2001, 30): Die bewusste Abgrenzung von den Einheimischen und ihrer Kultur kann aber auch Folge der bereits beschriebenen Orientierungslosigkeit sein, in der sich die Jugendlichen befinden: Spätaussiedler werden von Deutschen häufig als „Fremde mit deutschem Pass“ (BADE/OLTMER 1999, 278) oder „fremde Deutsche“ (EBD.) beschrieben. Diese Meinung deckt sich mit der Sicht der meisten Spätaussiedler: Sie fühlen sich in der Aufnahmegesellschaft weitestgehend fremd. „Ihr soziokulturelles und politisches Selbstbild kollidiert mit dem der Aufnahmegesellschaft.“ (EBD.) Die bereits erwähnten Sprachschwierigkeiten und Erwerbslosigkeit fördern die Ausgrenzungsprozesse und verhindern eine gesellschaftliche und kulturelle Annäherung. „Die jugendlichen Aussiedler formieren hier ihre eigenen Gruppen, in denen sie sich

akzeptiert fühlen, abgeschottet von einer Umwelt, in der sie auf wenig Akzeptanz stoßen“ (EBD., 174). Dieses verdeutlicht auch das oben erwähnte Zitat.

Aus Trotzreaktion kann dabei die mitgebrachte Kultur an Bedeutung gewinnen: „Die Akzentuierung der „russischen Identität“ ist ein Ausdruck und Ergebnis der Diskrepanz zwischen Selbstbild und Fremdbild der jugendlichen Aussiedlern die zu Identitätsproblemen führen kann“ (FRIK 2005, 149).

Mögliche Auswirkungen:

Die Folge der Ausgrenzung und Selbstausgrenzung ist oft ein wortloses Nebeneinander und konfliktbeladenes Gegeneinander zwischen Einheimischen und Spätaussiedlern und ein noch stärkerer Gruppenzusammenhalt. Dadurch wird zwar die Identität nach innen gestärkt, langfristig werden aber Integrationsfortschritte in die Aufnahmegesellschaft verhindert (vgl. BADE/OLTMER 1999, 278).

Die (Selbst-) Ausgrenzung der Jugendlichen wirkt sich meines Erachtens auf verschiedene Bereiche aus:

- Auswirkungen auf die Handlungsorientierungen: Die Konflikte, die sich aus den verschiedenen Aufwuchsbedingungen ergeben können, werden durch die Segregation nicht angegangen. Durch die Distanz zur Aufnahmegesellschaft und die bewusste Abgrenzung von beiden Seiten erfolgt auch keine Annäherung an die oder Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Vorstellungen.
- Auswirkungen auf die Chancen der sozialen Teilhabe: Die Segregation kann dazu führen, dass sich die schlechten Teilhabechancen nicht verbessern oder sogar negativ verstärken: Durch mangelnde Kontakte werden weder Vorurteile noch sprachliche Defizite verringert. Zudem fehlt den jugendlichen Spätaussiedlern die informelle Hilfe bei der Jobsuche, die sich durch den Austausch mit den Einheimischen ergeben könnte.
- Auswirkungen auf das individuelle und soziale Verhalten: Auch auf das Verhalten wirkt sich Segregation aus, indem sie die Rückzugstendenzen der Jugendlichen verstärken kann: „Das Gefühl, nicht respektiert zu werden, machtlos zu sein und ein geringes Selbstwertgefühl sind verbunden mit ihrer Abschottung als Subkultur.“ (INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK (2001), 30). Die Gruppe bietet in diesem Zusammenhang Rückhalt und einen Schonraum, in dem die Diskriminierungen gemeinsam getragen und verarbeitet werden können. Dies bietet Gefühle von Schutz, Zugehörigkeit und Sicherheit als Kompensation zu den Ausgrenzungserfahrungen.

Gleichzeitig verstärkt das Auftreten in der Gruppe jedoch die Ausgrenzung von außen: „Das gemeinsame Auftreten bewirkt Angst bei den Konkurrenten [...] Fremde haben kaum Zugang zu der Gruppe“ (GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 8). Zudem kann es aufgrund der erfahrenen Ablehnung dazu kommen, dass sich Frust

oder Verzweiflung im Verhalten der Jugendlichen widerspiegeln: „Wenn sich die Jugendlichen als Peer-Group von allgemein gültigen Lebensformen ausgeschlossen fühlen, ist jedoch die Gefahr der Herausbildung von Gewalt befürwortenden Normen und der Ausblendung eigener Verantwortung für das Handeln groß“ (INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK 2001, 30).

Auch psychosomatische Beschwerden oder die Übernahme der negativen Zuschreibungen in das Verhaltensrepertoire z. B. durch erhöhten Alkohol- und Drogenkonsum – vor allem von männlichen Jugendlichen – können mögliche Folgen sein (vgl. EBD., 30f).

So entsteht meiner Ansicht nach leicht ein Teufelskreis: Die Vorurteile, mangelnde Teilhabemöglichkeiten und Ausgrenzungserfahrungen wirken sich negativ auf das Verhalten und die Teilhabemöglichkeiten der Jugendlichen aus. Dies wiederum bestätigt die Vorurteile und verhindert, dass Zugangsbarrieren abgebaut werden.

7.3.2 Desintegration

„Wer bin ich nun? Ein Deutscher, ein Russe, ein Aussiedler? Die Identitätssuche der Jugendlichen wird durch das Schubladendenken der Umgebung erschwert“ (GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 7).

Von einer Desintegration von Migranten spricht man dann, wenn die jeweilige Herkunftskultur aufgegeben wird oder verloren geht, ohne dass dabei die Kultur der Aufnahmegesellschaft erworben wird. Das oben erwähnte Zitat verdeutlicht den Zwiespalt, der so entstehen kann, meiner Meinung nach sehr eindrucksvoll.

Desintegration ist vor allem dann eine wahrscheinliche Integrationsform, wenn die Zugangsbarrieren zur Aufnahmegesellschaft, z. B. in Bezug auf die Partizipation in den Bereichen Bildung, Arbeit oder der sozialen Interaktion hoch sind und gleichzeitig wenig Gelegenheit dafür besteht, dass entweder die eigene Kultur aufrecht erhalten oder die der Aufnahmegesellschaft übernommen wird (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 11).

Desintegration ist – wie bereits erwähnt - diejenige Integrationsform, die am problematischsten für die Identitätsentwicklung gilt. Für jugendliche Spätaussiedler bestehen meiner Meinung nach Risikofaktoren, die diese Integrationsform begünstigen:

Zum Einen existieren die bereits beschriebenen Partizipationsdefizite in den Bereichen Schule, Beruf, Sozialleben, etc. Zum Anderen wird den Jugendlichen aufgrund der Ablehnung der Einheimischen der Zugang zur Kultur der Aufnahmegesellschaft erschwert, gleichzeitig wird ihre mitgebrachte Kultur jedoch abgewertet. Die Jugendlichen werden als >Russen< bezeichnet und mit entsprechenden Vorbehalten verurteilt. Auf diese Diskriminierungen hatte ich bereits im Exkurs zu den Einstellungstendenzen Einheimischer gegenüber Spätaussiedlern hingewiesen. Aufgrund der negativen Bewertung ihrer Herkunftskultur durch die Aufnahmegesellschaft, verschärft durch die Medienberichterstattung und die Politik

bekommen die Jugendlichen eine ablehnende Haltung gegenüber ihrer Herkunft vermittelt (vgl. FRIK 2005, 147). Dadurch fehlt ihnen ein stabiler sozialer Kontext, in dem soziale Wertschätzung erfahrbar werden könnte. Dies ist jedoch für den Aufbau stabiler Identitätsentwürfe und einer positiven Ich-Identität unentbehrlich (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 60). Die Spätaussiedlerjugendlichen, die versuchen, in der sie umgebenden Welt einen Platz zu finden, können aufgrund der Abwertung der mitgebrachten Kultur und der Distanz zur Kultur der Aufnahmegesellschaft leicht in innere Konflikte geraten. Diese – im schlimmsten Fall – „existenzielle Unsicherheit und Orientierungsstörung als Folgen migrationsbedingter Entwurzelung und Desozialisierung“ (HAN 2000, 178) kann für die Jugendlichen zu einem erheblichen Problem werden.

Mögliche Auswirkungen:

Die Konflikte, die sich für die Jugendlichen aus dieser Integrationsform ergeben können, scheinen mir den oben beschriebenen Auswirkungen der Segregation sehr ähnlich. Daher möchte ich an dieser Stelle auf eine erneute Auflistung verzichten, sondern nur darauf hinweisen, dass die Folgen in diesem Zusammenhang noch gravierender sein können. Zwar ist, wie bereits erwähnt, das Konstrukt der Kultur nicht eindeutig, trotzdem hat das Festhalten an und das Bekenntnis zu einer bestimmten Kultur eine wichtige Funktion für den Menschen: Nach Claesses dienen kulturelle Werte der Handlungsorientierung des Individuums und dadurch dem Aufbau einer stabilen Identität (CLAESSENS zitiert nach AUERNHEIMER 1988, 97).

Allerdings müssen sich normative Konflikte nicht unbedingt hinderlich auf die Identitätsbildung der Jugendlichen auswirken: „Das Erlebnis der Diskrepanz von Werten, Normen, etc. mag sogar unter günstigen Bedingungen – dies ist wohl wichtig – der Persönlichkeitsentwicklung förderlich sein, weil es zu Reflexion anregt und zur Stellungnahme herausfordert [...]. Überhaupt muß betont werden, daß Schwierigkeiten der Handlungsorientierung in zwei diskrepanten Normensystemen keineswegs einen Kulturkonflikt bedingen müssen“ (AUERNHEIMER (1988), 124f).

Abschließend möchte ich noch erwähnen, dass die Integrationsformen der Segregation und Desintegration, ebenso wie das nun folgende Konzept der Assimilation von einem sehr einseitigen und eigentlich überholten Verständnis ausgehen, nämlich dem der strikten Trennbarkeit verschiedener Kulturen. Dies macht auch das Zitat zu Beginn deutlich.

Allerdings scheint mir diese Vorstellung eine immer noch gängige Denkweise zu sein.

Im Rahmen eines Kulturverständnisses, das ich unter dem Begriff Transkulturation in 6.2 bereits umrissen habe, würden derartige Integrationsformen meiner Meinung nach nicht – oder zumindest nicht so leicht – entstehen. Die Voraussetzungen für eine derartige Sichtweise werde ich in 7.3.4 beschreiben.

7.3.3 Assimilation

„Deutsch, aber nicht ganz“ (Kaiser 2000).

Auf den Begriff der Assimilation bin ich im Verlauf dieser Arbeit immer wieder eingegangen. Er umfasst das Verständnis, das meist mit dem Terminus Integration in Zusammenhang gebracht wird und beschreibt den folgenden Zustand: Die Herkunftskultur der Migranten wird zugunsten der Kultur der Aufnahmegesellschaft aufgegeben (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2000, 11).

Spätaussiedlern wird oft ein großer Assimilationswille unterstellt, da davon ausgegangen wird, dass sie mit dem Bedürfnis, >als Deutsche unter Deutschen< leben zu wollen, kommen (vgl. BADE/OLTMER 1999, 127). Gleichzeitig stehen sie aufgrund ihrer deutschen Staatsbürgerschaft auch unter einem extrem hohen Assimilationsdruck (vgl. HERWARTZ-EMDEN, zitiert nach TREIBEL 2003, 39).

Mögliche Auswirkungen:

Assimilation wird meist als das wünschenswerteste und unkomplizierteste Ergebnis eines Kulturkontaktes angesehen. Es impliziert die Vorstellung, dass sich die Migranten nicht nur in Bezug auf ihre Handlungsorientierungen anpassen, sondern gegenüber den Einheimischen auch in Bezug auf die sozialen Teilhabechancen gleichberechtigt sind (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 15). Die Ressource der deutschen Abstammung und Kultur wird häufig zur Integrationsbemühung genutzt, da den Spätaussiedlern - wie anderen ethnischen Minderheiten auch - der Zugang zu Teilhabechancen, die nach Leistungskriterien definiert sind, erschwert ist. Allerdings reicht Assimilation allein dazu oft nicht aus: Obwohl sich die Jugendlichen anpassen, sind sie in den verschiedenen Lebensbereichen wie Schule oder Beruf oft noch benachteiligt (vgl. AUERNHEIMER 1988, 143).

Dementsprechend schwierig gestaltet sich für die Jugendlichen das Leben in der deutschen Gesellschaft und wirkt sich aus auf das individuelle und soziale Verhalten: „Deutsche sind sie wohl nach Gesetz und Einbürgerung. Aber sich als Deutsche zu fühlen, wird ihnen von außen zum Teil unmöglich gemacht. Sie selbst spüren, dass diese Assimilation letztendlich nicht gelingt, auch wenn sie alles Bisherige hinter sich lassen. Die permanente Unsicherheit, es den Deutschen nicht recht zu machen, nicht deutsch zu wirken, lässt sie ständig sich diesem Zwiespalt aussetzen“ (GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 7). Diese Gefühle klingen auch im oben angeführten Zitat an.

Mit der mitgebrachten Kultur geben die Jugendlichen zudem auch ein Stück ihrer Identität auf: „Den Wunsch aber, als Deutsche unter Deutschen zu leben, haben sie aufgegeben. So kühl, wie sie empfangen wurden, haben sie sich arrangiert mit dem Land, das ihnen einen Pass ausstellte und als Verwaltungsgebühr ihre Identität einforderte“ (KAISER 2000, 1).

Zudem entstehen innerhalb von Familien häufig Konflikte, wenn sich die Jugendlichen von der mitgebrachten Kultur entfernen, die Eltern aber daran festhalten wollen (vgl. AUERNHEIMER 1988, 143).

Es zeigt sich also, dass auch dieses Resultat eines Kulturkontaktes, das oft als wünschenswertes Ergebnis und für die Migranten als erfolgversprechendes und daher anzustrebendes Ziel beschrieben wird, negative Auswirkungen haben kann.

Abschließend möchte ich nun auf die Bedingungen eingehen, die notwendig wären, um den bereits in 2.6 beschriebenen Prozess der Transkulturation zu begünstigen.

7.3.4 Transkulturation

„Zwischen den Kulturen verloren? Nein, am Schnittpunkt verschiedener Wege geboren und in der Vielfalt der Traditionen ein Eigenes, ein Ganzes“ (BECK-GERNSHEIM 2004, 105).

Auf die Vorstellungen, die hinter dem Konzept der Transkulturation stehen, bin ich bereits im Exkurs zu Ethnizität und Migration und in Kapitel 6.2 eingegangen.

Voraussetzung, dass ein derartiges Konzept in die Praxis umgesetzt wird, ist, dass die Gesellschaft – sowohl die einwandernde als auch die aufnehmende – vom statischen Kulturkonzept abrückt und die gleichwertige Existenz verschiedener Kulturen anerkennt: „Away from the concentration on the polarity of the own and the foreign to an attentiveness for what might be common and connective wherever we encounter things foreign“ (WELSCH 1999, 6).

Allerdings impliziert das Konzept der Transkulturation nicht nur die Gleichwertigkeit verschiedener Kulturen, sondern auch, wie bereits in 2.6 angedeutet, die Hypothese, dass sich diese nicht voneinander trennen lassen. Dazu gehört auch die Vorstellung, dass Kultur nicht mit der Nation oder der Muttersprache gleichgesetzt werden kann.

Dies bedeutet für alle Beteiligten, offen zu sein für Neues und Differenzen positiv gegenüberzustehen: „Wenn es gelingt, die Identität jugendlicher Aussiedler zu stärken und eine Identifikation sowohl mit ihrem Herkunftsland, ihrer Geschichte, ihrer Kultur aber auch mit der gesellschaftlichen Realität der Bundesrepublik herzustellen, kann Integration ohne Assimilation gelingen. Dazu ist aber auch die Akzeptanz und ein ebenso großer Integrationswille der einheimischen Bevölkerung notwendig“ (GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999, 3).

Hier zeigt sich also auch das in Kapitel 4 beschriebene Verständnis von Integration als einem wechselseitigen Prozess: Wechselseitig, in dem Sinne, dass alle Beteiligten aktiv werden müssen; Prozess in dem Sinne, dass es sich nicht um einen Zustand, sondern um einen Verlauf handelt.

Dieses Integrationsverständnis deckt sich mit dem im vorherigen Kapitel beschriebenen neueren Verständnis zu Identität und Ethnizität. Es widerspricht damit dem

Nationalstaatsdenken, stellt aber für heutige Gesellschaften nicht nur ein angemessenes Konzept, sondern auch eine Bereicherung dar.

Ausblick:

Auch junge Menschen ohne Migrationshintergrund sehen sich zunehmend mit der Aufgabe und Notwendigkeit konfrontiert, interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln, z. B. indem sie im Rahmen des Arbeitslebens andere Sprachen und Kulturen (kennen-)lernen. „Mehrkulturelle Identität ist aus dieser Perspektive eine nicht zu unterschätzende Ressource. Letztendlich ist jeder Mensch unter den Bedingungen einer globalisierten Gesellschaft gefragt, sich fremdkulturellen Einflüssen zu öffnen, andere Sprachen zu lernen und sich mit fremden Welten vertaut zu machen. Im Grunde haben Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Wanderungserfahrungen einen Vorteil: Ihr Horizont ist in der Regel weiter [...]“ (FREISE/FELD/MÜLLER 2005, 2).

Transkulturation kann sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft eine Bereicherung darstellen, da es ein großes Potenzial darstellt: „In meeting with other lifeforms there are always not only divergences but opportunities to link up, these can be developed and extended so that a common lifeform is fashioned which includes even reserves which hadn't earlier seemed capable of being linked in“ (WELSCH 1999, 6).

Meines Erachtens ist Transkulturation auch die einzige Integrationsform, die dem in Kapitel 7.2.2.1 zitierten Gleichberechtigungsprinzip aus dem deutschen Grundgesetz und damit unserem Anspruch als Rechts- und Sozialstaat gerecht wird: „The concept of transculturality [...] intends a culture and society whose pragmatic feats exist not in delimitation, but in the ability to link and undergo transition“ (EBD., 6).

Daher halte ich persönlich diesen Kulturbegriff auch im Zusammenhang mit Integration bedeutsam: Mit einem Kulturbegriff, der dem traditionellen Verständnis von Kultur entspricht, wird ein Homogenitätsanspruch gestellt. Dadurch werden Menschen, die diesem nicht entsprechen, ausgeschlossen. Versteht man unter Kultur aber das Zusammenspiel verschiedener Komponenten, die nicht in >Eigenes< und >Fremdes< unterteilt werden, so entsteht daraus meines Erachtens ein inklusives Konzept, das für jeden Anschlussmöglichkeiten bietet und alle mit einbezieht, ohne nach Homogenität zu streben.

Fazit

Diese exemplarische Auswahl an Integrationsformen wird der Realität sicherlich nicht gerecht. Trotzdem lassen sich an ihnen Faktoren aufzeigen, die das Einleben der jugendlichen Spätaussiedler in Deutschland beeinflussen. Die unterschiedlichen Bewältigungsformen sind ein Ausdruck dafür, wie die Jugendlichen versuchen, mit Hilfe von ethnisch-kulturellen Merkmalen den unsicheren Status im Zielland zu festigen (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 35). „Die Strategien, mit denen junge SpätaussiedlerInnen versuchen, ihre Lebenssituation zu bewältigen, müssen in ihrem Sinn als Antwort auf eine subjektiv

erfahrene Krise in ihrer Lebensbiographie und ebenso sehr als Ausdruck der Kritik an den objektiv vorhandenen Teilhabechancen wahrgenommen werden“ (INSTITUT FÜR SOZIALARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK 2001, 28).

Allerdings zeigt sich in ihnen auch, dass sowohl die Einreisenden als auch die Einheimischen dabei oft von einem Kultur- und Ethnizitätsverständnis ausgehen, dass in der heutigen Gesellschaft eigentlich nicht mehr gültig ist.

Immer wieder habe ich im Rahmen dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass Integration ein wechselseitiger Prozess ist. In den einzelnen Kapiteln habe ich daher versucht, immer beide Seiten – die der Spätaussiedlerjugendlichen und die der Einheimischen – zu berücksichtigen.

In meinen Augen besteht - abgesehen von dem bereits erwähnten einseitigen Kulturverständnis, das sowohl auf Seiten der Einheimischen als auch auf Seiten der Einreisenden überwiegend vorhanden ist – vor allem Handlungsbedarf in Bezug auf die Situation in Deutschland.

Bevor ich in einem abschließenden Ausblick andeuten möchte, wie dieser meiner Meinung nach aussieht, möchte ich nun noch einmal meine bisherigen Ergebnisse zusammenfassen. Im Anschluss daran werde ich diese mit Hilfe zweier Interviews noch einmal hinterfragen.

8. Kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

„Die Integration der (Spät-)Aussiedler als einer besonderen Einwanderungsgruppe in die bundesrepublikanische Gesellschaft braucht neben allem anderen Zeit. Doch Zeit allein führt nicht zur Integration. Sie bedarf der Anstrengungen aller Beteiligten, ihr Erfolg wird zum einen von den Entwicklungen in den interdependenten Problemfeldern Arbeit, Wohnen und Sprache abhängen, zum anderen von der Akzeptanz und den Kontakten zu einheimischen Bevölkerung. Sie kann nicht als rein technisch oder sozitechnisch zu lösendes Problem der Arbeitsmarktintegration, der Wohnungsversorgung und der Spracherlernung gesehen werden. Mißerfolg in diesen Feldern birgt die Gefahr der Marginalisierung für die Aussiedler. Dies könnte weiter ins gesellschaftliche Abseits führen [...]“ (INGENHORST 1997, 208).

Ich habe mich bei meiner Beschreibung der Integration jugendlicher Spätaussiedler in Deutschland an die Migrationstheorie von Shmuel Eisenstadt angelehnt und versucht, diese auf die Situation meiner Zielgruppe zu beziehen. Dabei habe ich mich schwerpunktmäßig an den Bereichen orientiert, die meiner Meinung nach für die Integration im Allgemeinen und das Jugendalter im Besonderen von Bedeutung sind: Familie, Freizeit, Schule, Beruf, Sprache und Identitätsfindung.

Deutlich ist daran vor allem geworden, dass die Spätaussiedlerjugendlichen im Vergleich zu Einheimischen in vielen Bereichen tendenziell eher benachteiligt sind.

Diese Benachteiligungen sind meines Erachtens zu einem Großteil ein Resultat der in Deutschland vorgefundenen – und von mir vor allem in der Analyse des Konzepts der Sozialen Teilhabe beschriebenen - Bedingungen: Der schulischen Situation, dem Arbeitsmarkt, der Freizeitangebote und der Einstellungstendenz der Einheimischen gegenüber Migranten.

Aufgrund der Tatsache, dass Integration ein wechselseitiger Prozess ist, bei dem alle Faktoren miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen, entstehen so schnell negative Kreisläufe und Zusammenhänge, die eine bereits ungünstige Ausgangssituation noch weiter verstärken können, so dass Benachteiligungserfahrungen kumulieren. Das oben angeführte Zitat fasst meines Erachtens sowohl die Grundbedingungen einer gelungenen Integration als auch den Handlungsbedarf deutlich zusammen.

Zu vergessen ist jedoch nicht, dass hinter strukturellen und institutionellen Gegebenheiten und Benachteiligungen Menschen stehen, die das Thema Integration unter einem bestimmten Blickwinkel betrachten. Darunter verstehe ich nicht nur, die Gleichsetzung von Integration und Assimilation, sondern auch eine bestimmte Denkweise über Themen wie >Identität<, >Kultur< und >Ethnizität<.

In diesem Fall deckt sich meines Erachtens oft die Perspektive der Eingereisten mit der der aufnehmenden Gesellschaft: Es wird von einem Kulturverständnis ausgegangen, in welchem

es nur >entweder – oder< gibt, das sich an Sprachen oder Ländergrenzen bindet und das nur schwer eine Verbindung von neuen Einflüssen zulässt, geschweige denn, diese als Bereicherung erlebt.

Ich habe mich im Exkurs zu Identität und Ethnizität, sowie in den Punkten 6.2 und 7.3.4 unter dem Stichwort Transkulturation mit einer neuen Denkweise zu dieser Thematik auseinandergesetzt. Allerdings hatte ich bereits darauf hingewiesen, dass diese neue Sichtweise und dieser erweiterte Blick auf Kultur und damit zusammenhängend auch auf Themen der Identitätsbildung und Integration, bisher noch nicht in das Bewusstsein der meisten Menschen übergegangen ist.

Um die Ergebnisse meiner theoretischen Überlegungen exemplarisch zu überprüfen und kritisch zu hinterfragen, habe ich zwei Interviews durchgeführt, auf die ich nun näher eingehen möchte.

9. Überprüfung der Erkenntnisse aus der Literaturrecherche

„Jeder pädagogisch Handelnde möchte die Erziehungswirklichkeit verstehen. Dies soll möglichst mit Hilfe methodisch gesicherter Erkenntnisse geschehen“ (GUDJONS 2003, 55).

Das Ziel dieses Praxisteils soll es sein, meine Ergebnisse aus der Anwendung des Migrationsmodells von Eisenstadt in Bezug auf die Gruppe der jugendlichen Spätaussiedler exemplarisch zu überprüfen und zu hinterfragen.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sehe ich mich vor allem in meinem zukünftigen Arbeitsfeld als Sonderpädagogin (in der Schule und im Rahmen meines Diplomstudiengangs auch in außerschulischen Einrichtungen) mit den Problemen und Schwierigkeiten junger Menschen mit Migrationshintergrund konfrontiert. Auch wenn – wie bereits in Kapitel 7.1 erwähnt – die Zahl der einreisenden Spätaussiedler immer weiter sinkt, so ändert dies doch wenig an der Situation, die junge Migranten hier in Deutschland vorfinden und an daraus resultierenden Konsequenzen. Daher scheint es mir persönlich wichtig, die im einleitenden Zitat bereits erwähnte „Erziehungswirklichkeit“ (GUDJONS 2003, 55) zu erfassen.

Anhand eines qualitativen Vorgehens möchte ich nun die einzelnen im 7. Kapitel erwähnten Punkte noch einmal näher beleuchten. Da ich im Rahmen dieser Arbeit nur beispielhaft vorgehen kann, sind auch mein Vorgehen und meine Ergebnisse als derartig zu betrachten. Das Ziel qualitativer Methoden ist es, „Lebenswelten und soziales Handeln im Alltag der verschiedenen Bereiche von Erziehung und Bildung zu untersuchen“ (ROTH, zitiert nach GUDJONS 2003, 66). Um dieses in Bezug auf meine Fragestellung zu erfassen, habe ich als Forschungsmethode das Interview ausgewählt.

9.1 Interview

Interviews sind in der qualitativen Sozialforschung ein beliebtes Erhebungsinstrument und existieren in vielen unterschiedlichen Varianten. Gemeinsam haben diese, dass sie den Befragten keinerlei Vorgaben für ihre Antworten machen. Außerdem geht es darum, nicht nur Meinungen und Alltagstheorien der befragten Personen zu erfassen, sondern sie zu Erzählungen aus persönlichen Erfahrungen zu motivieren (vgl. NOHL 2006, 19 f).

Dies scheint mir für meine Fragestellung bedeutsam: Es ist zwar mein Ziel, bestimmte, im Theorieteil erarbeitete Ergebnisse, zu überprüfen. Trotzdem bin ich mir bewusst, dass es auch zu widersprüchlichen Schlüssen kommen kann und die Wirklichkeit oft nicht mit der Darstellung in der Literatur identisch ist, insbesondere dann, wenn man – so wie ich - exemplarisch vorgeht.

Für meine Arbeit habe ich zwei Interviewpartner ausgewählt:

Zum Einen eine Mitarbeiterin des Jugendmigrationsdienstes (JMD) in X.⁶, im Folgenden >Frau K.<, von der ich mir einen Einblick in ihre Arbeit mit jugendlichen Spätaussiedlern erhoffe.

Der Jugendmigrationsdienst unterstützt jugendliche Migranten im Alter von 12 - 27 Jahren bei der beruflichen und sozialen Einbindung in Deutschland und begleitet sie im gesamten Integrationsprozess. Zudem arbeitet die Einrichtung mit verschiedenen anderen Institutionen (z. B. Schulen und Vereinen) zusammen, entwickelt gemeinsam mit ihnen Projekte, um junge Migranten zu unterstützen und bietet interkulturelle Trainings und Beratung an.

Frau K. ist Sozialpädagogin und hat selber keinen Migrationshintergrund, bekommt aber durch ihre Arbeit beim JMD vielfältige Einblicke in das Leben von jugendlichen Migranten, insbesondere von Spätaussiedlern. Daher kann sie aus einem breiten Spektrum an Erfahrungen mit dieser Gruppe berichten und hat eine eher objektive Sichtweise auf die Probleme, mit denen die jungen Migranten in Deutschland konfrontiert werden können. Zudem erhoffe ich mir von ihr Einschätzungen zu strukturellen und institutionellen Defiziten in unserer Gesellschaft, die den jugendlichen Spätaussiedlern hinderlich sein können, sowie zu Einstellungen Einheimischer in Bezug auf meine Zielgruppe.

Als zweite Interviewpartnerin möchte ich eine Person befragen, die selbst zu der Zielgruppe gehört, mit der ich mich in meiner Arbeit auseinandersetze.

A. ist 25 Jahre alt und seit August 2000 in Deutschland. Bei ihrer Einreise war sie 17 Jahre alt. Sie kommt aus Russland und ist gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem jüngeren Bruder eingereist. Ihr in Russland begonnenes Studium und ihr Schulabschluss wurden ihr hier nicht anerkannt, so dass sie in Deutschland zuerst das Abitur nachholte und dann ein neues Studium absolviert. Dieses hat sie gerade beendet und ist nun auf der Suche nach einem Arbeitsplatz.

Von der jungen Frau erhoffe ich mir eine subjektive Einschätzung zur Situation jugendlicher Spätaussiedler in Deutschland >aus erster Hand<, da sie selbst zu der Gruppe Migranten gehört, die im Mittelpunkt meiner Arbeit steht. Ich erfahre also etwas aus der Perspektive derjenigen, um die es mir geht, und erhoffe mir so von diesem Gespräch, auch einen Einblick in die Gefühle und Gedanken der Jugendlichen zu bekommen.

Für beide Gespräche, die am selben Tag, direkt nacheinander im Gebäude des JMD stattfanden, habe ich mich für ein leitfadengestütztes Interview entschieden. Das leitfadengestützte Interview hat den Vorteil, dass in der relativ offenen Interviewsituation die Sichtweise der Befragten gut zur Geltung kommt (vgl. KOHLI, zitiert nach FLICK 1998, 94).

⁶ Personen-, Orts- und Firmennamen wurden im Folgenden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Dieses halte ich für meine Arbeit insofern geeignet, als dass es mir darum geht, meine Hypothesen kritisch zu überprüfen und zu hinterfragen und ich nicht davon ausgehen kann, dass meine Erkenntnisse aus der Literatur der Praxis entsprechen.

Zudem kann ich bei dieser Interviewform durch vorgegebene Themenfelder die Inhalte ansprechen, die mir interessant erscheinen. So ist ein begrenzter Rahmen gesetzt, in dem sich meine Interviewpartner zuerst möglichst frei ausdrücken können.

Im Anschluss an eine erste, möglichst weit gefasste Frage zu verschiedenen Themenkomplexen, möchte ich mit weiteren detaillierten Fragen auf die Dinge eingehen, die ich für relevant halte, falls diese noch nicht angesprochen wurden. So habe ich die Möglichkeit, bestimmte Dinge vorzugeben, bin aber frei in der Reihenfolge und dem Umfang, in dem die Themen angesprochen werden, und auch offen für Schwerpunkte und Details, die meine Interviewpartner als wichtig erachten. Dies scheint mir auch insofern ratsam, als dass mir beide Personen unbekannt sind.

Für das Interview mit Frau K. habe ich eine bestimmte Anwendungsform des leitfadengestützten Interviews gewählt, nämlich das sogenannte Experteninterview.

Unter >Experten< werden im Zusammenhang mit dieser Interviewform „RepräsentantInnen einer Organisation oder Institution“ (vgl. NOHL 2006, 21) verstanden, die über ihr eigenes Handlungsfeld sprechen. Es geht dabei nicht um die befragte Person mit ihren individuellen Erlebnissen und Sichtweisen in Bezug auf ihre eigenes Leben, sondern um ihre Erfahrungen in einem speziellen Kontext (vgl. EBD., 20f). Frau K. soll also nicht über etwaige eigene Migrationserfahrungen berichten, sondern aus der Perspektive einer Beraterin und Mitglied einer Beratungsinstitution für Migranten über den Umgang mit diesen reflektieren.

Auch für das Gespräch mit der jugendlichen Spätaussiedlerin scheint mir diese Interviewform geeignet. Ein biografisches Interview habe ich ausgeschlossen, da mir meine Interviewpartnerin bis zum Interviewtermin unbekannt war: Da ich selbst niemanden kenne, auf den dies zutrifft, habe ich mich diesbezüglich an Frau K. gewandt, die eine Jugendliche aus ihrer Beratung für ein Interview mit mir gewinnen konnte. Daher wusste ich vorher nicht, ob eine so persönliche und offene Form des Interviews für sie angemessen ist. Zudem war ich unsicher, inwieweit ich in dem Gespräch mit der jugendlichen Spätaussiedlerin mit sprachlichen Verständigungsproblemen rechnen musste.

Daher hielt ich die von mir gewählte Form, anhand einer Struktur mit zunächst offenen Fragen einzusteigen, am geeignetsten. Die Einstiegfragen sollten möglichst zum freien Erzählen anregen und der Befragten Raum geben, Schwerpunkte zu setzen, die ihr wichtig sind. Aus der Art und Weise der Antwort könnte dann deutlich werden, ob meine Frage verstanden wurde und inwieweit sich die Jugendliche auf ein Gespräch, zu diesem für sie sehr persönlichen und sicherlich emotional besetzten Thema, einlassen möchte. Mit meinen Nachfragen könnte ich dann auf ihre Aussagen eingehen und diese eventuell erweitern.

Daher bereitete ich mich auf die Interviews so vor, dass ich anhand der Kapitel meines Theorieteils Themenkomplexe herausarbeitete, die ich in den Gesprächen erwähnen wollte. Zu den jeweiligen Themenbereichen überlegte ich mir, insbesondere für das Gespräch mit der Jugendlichen, ein oder zwei sehr weitgefasste Einstiegsfragen und mehrere detailliertere Einzelfragen⁷.

9.2 Interviewdurchführung und Feldnotizen

Die Interviews fanden am 02.04.2008 in den Räumen des JMD in X. statt. Telefonisch war vereinbart, dass um 17 Uhr ein Gespräch zwischen mir und Frau K. stattfinden sollte, um 18 Uhr würde dann eine Jugendliche dazu kommen.

Bis zum Interviewtermin wusste ich weder Alter oder Geschlecht, noch den Namen der Jugendlichen, da sich um dieses Gespräch Frau K. gekümmert hatte.

Mit dem Einverständnis meiner Interviewpartnerinnen wurde das Gespräch auf ein Diktiergerät aufgezeichnet. Im Anschluss an das auf Tonband aufgenommene Interview fand noch ein ca. 30 minütiges Nachgespräch zwischen A., Frau K. und mir statt. Dieses habe ich - in Form eines Gedächtnisprotokolls – ebenfalls im Anhang dokumentiert.

A. erschien, wie im Transkript ersichtlich, zu dem Gespräch eine Viertelstunde zu früh und war somit zum Ende des Interviews mit Frau K. anwesend. Ihr frühzeitiges Erscheinen beeinflusste mich am Ende meines Gespräches mit Frau K.: Ich fand es unpassend, in der Gegenwart von A. von >den jugendlichen Spätaussiedlern< zu sprechen und war gehemmt, Fragen zur Kultur und zur nationalen Identität zu stellen (vgl. Zeile 518).

Etwas aus dem Konzept gebracht haben mich und meine Interviewpartnerin auch die beiden Telefonanrufe, die während des Gesprächs eingingen (vgl. Zeile 149 u. Zeile 550) und für die das Interview unterbrochen wurde.

Während der Interviewdurchführung sind mir einige typische Fehler der „Leitfadenbürokratie“ (HOPF zitiert nach FRIEBERTSHÄUSER 2003, 377) unterlaufen: Die Ursache dafür lag vor allem darin, dass mich die offene Art der Durchführung überforderte, zumal es die ersten beiden Interviews waren, die ich bisher geführt habe: Mir fiel es schwer, in dem Gespräch Kommunikationspausen zuzulassen, die meine Interviewpartner vielleicht manchmal zum Überlegen benötigt hätten. Dies zeigt sich z. B. in Zeile 501 oder Zeile 872 des Transkriptes. Ein weiteres Beispiel meiner Nervosität wird auch zu Beginn des Interviews mit der Jugendlichen (Z. 650 ff) deutlich, in dem ich in eine Art >Ausfragverhalten< fiel, der meiner Interviewpartnerin kaum Raum für offene Antworten ließ.

Auch die – eigentlich in dieser Interviewform erwünschte – Offenheit der Fragen war häufig nicht gegeben, da ich immer dem Gefühl der Angst unterlag, nicht verstanden zu werden und

⁷ Anm.: siehe Anhang

meine Gesprächspartner dadurch in eine für sie unangenehme Situation zu bringen. Das Resultat war, dass ich Fragen manchmal sehr lang stellte (z. B. Zeile 1043ff), in denen Antwortmöglichkeiten vorgegeben (z. B. Z. 700ff) oder Unterstellungen enthalten (z. B. Z. 931) waren.

9.3 Auswertung

Auswertung im Sinne der qualitativen Forschung ist ein Austauschprozess zwischen einem möglichst offenen theoretischen Vorverständnis und dem qualitativ erhobenen Material (vgl. HOPF/WEINGARTEN zitiert nach SCHMIDT 2003, 544f). „Auswertung wird nicht auf eine „Auswertungsphase“ begrenzt, in der die transkribierten Interviews analysiert werden, sondern als schon während der Erhebung beginnender fortlaufender Prozeß beschrieben“ (SCHMIDT 2003, 545). Dementsprechend stellen die Grobkategorien meines Interviewleitfadens den ersten Schritt der Auswertung dar.

Der zweite Schritt ist die Anonymisierung und Transkription, also die Verschriftlichung der Tonbandaufnahme als Text.

9.3.1 Transkription

Diese habe ich vorgenommen, um die Gesprächsinhalte genauer analysieren zu können. „*Transkriptionen* sind die Voraussetzung wissenschaftlicher Untersuchung mündlicher Kommunikationsprozesse“ (DITTMAR 2004, 29, *Hervorhebung im Original*).

Das Ziel einer Transkription ist es, einen gesprochenen Diskurs mit Hilfe alphabetischer und anderer Schriftsätze widerzugeben. Dabei geht es nicht nur um einzelne verbale Einheiten, wie Wörter oder Sätze, sondern auch um die Reproduktion des jeweiligen kommunikativen Verhaltens. Die Verschriftlichung soll die reale Kommunikationssituation möglichst genau abbilden (vgl. EBD., 50f).

Dazu stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Bei der Auswahl sollte im Vordergrund stehen, dass das gewählte System die Kommunikationsprozesse gemäß der Forschungsfrage adäquat wiedergibt (vgl. EBD., 227).

Das Ziel meiner Interviews ist, es meine im Theorieteil beschriebenen Ergebnisse anhand der persönlichen Erfahrungen meiner Interviewpartner zu überprüfen. Mir geht es dabei also nicht um eine Kommunikationsanalyse im Sinne einer Diskurstranskription, in der verschiedene Positionen ausgetauscht werden, oder um eine phonetische oder phonologische Analyse der Sprachfähigkeiten. Stattdessen möchte ich die Antworten zu meinen Fragen wiedergeben um sie zu analysieren und meine Ergebnisse aus dem Theorieteil damit kritisch zu hinterfragen. Da insbesondere das Interview mit der jugendlichen Spätaussiedlerin sehr persönlich ist und Themen berührt, die emotional besetzt sind, geht es mir auch darum, diese Gefühle, soweit sie sich in der Spontansprache widerspiegeln, abzubilden. Dazu benötige ich ein Transkriptionsverfahren, dass für eine

qualitative Auswertung geeignet ist und ein Inventar für prosodische und nonverbale Ereignisse bereithält.

Diese Kriterien erfüllt das Transkriptionsdesign der formalen Konversationsanalyse (KA), für das ich mich entschieden habe. Es ist das erste Modell einer gesprächsanalytischen Transkription und in der Wissenschaftshistorie das Bezugsmodell für spätere Transkriptionsentwürfe (vgl. DITTMAR 2004, 99). In Bezug auf meine Auswertungsziele scheint es mir geeignet, da es ein gut lesbares, im Wesentlichen alphabetisches Zeicheninventar erhält und seine sequentielle Struktur gut lesbar ist. Beides erscheint mir, zusätzlich zu den oben genannten Kriterien, für meine Auswertung wichtig.

Der benötigte Transkriptionsgrad einer Interviewauswertung hängt im Wesentlichen von der Fragestellung und den Grenzen der Interpretation ab (vgl. GLINKA, zitiert nach KÜSTERS 2006, 74). Ich habe mich für die Darstellung der prosodischen und nonverbalen Ereignisse entschieden, die ich für meine Fragestellung als relevant erachte, und verwende, wie oft in soziologischen Studien, eine sogenannte mittlere Genauigkeit: Beim Sprechen einzelner Personen wird zwischen laut und leise unterschieden, es werden am Ende einer Mehrwortgruppe Tonhöhenverläufe angegeben und Betonungen berücksichtigt. Der exakte Tonhöhenverlauf jedes Satzes wird jedoch nicht wiedergegeben (vgl. KÜSTERS 2006, 74).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Aufzeichnungen sind die Feldnotizen (vgl. Schmidt 2003, 546f), die eine Beschreibung der Interviewsituation, subjektive Eindrücke und nonverbale Signale enthalten. Die Beschreibung der Interviewsituation und eine kurze Reflexion der Situation und meiner eigenen Rolle habe ich bereits oben beschrieben, nonverbale Signale und Ereignisse sind im Transkript festgehalten.

Es gibt verschiedene Vorgehensweisen bei der weiteren Auswertung qualitativer Daten. Dabei lassen sich vor allem zwei grundsätzliche Interpretationsstrategien unterscheiden, die entweder alternativ oder ergänzend verwendet werden (vgl. FLICK 1998, 196):

1. Die Codierung des Materials mit dem Ziel der Kategorisierung. Das Ziel ist hierbei die Reduktion des Materials, indem zusammengefasst und codiert wird.
2. Eine sequentielle Analyse mit dem Ziel des Aufdeckens, Freilegens und Kontextualisierens einzelner Aussagen. Dies führt in der Regel zu einer Erweiterung des Materials, da zu einzelnen Passagen Interpretationen geschrieben werden.

Unter Berücksichtigung meiner Fragestellung, der Anzahl der durchgeführten Interviews und des Rahmens meiner Arbeit habe ich mich für ein inhaltsanalytisches Verfahren mit folgenden Auswertungsschritten entschieden (vgl. SCHMIDT 1997, 544ff):

1. Erstellung von Auswertungskategorien in Auseinandersetzung mit dem Material.
2. Codierung des Materials, also eine Verschlüsselung des Materials unter den gewählten Auswertungskategorien.
3. Vornahme einer kurzen vertiefenden Fallinterpretation.

Dieses Vorgehen lässt sich folgendermaßen begründen: Wie bereits erwähnt, lag das Ziel der Interviewdurchführung darin, meine theoretischen Ergebnisse zu überprüfen und gegebenenfalls um Aspekte und Themen zu erweitern. Daher halte ich es für sinnvoll, anhand des Transkriptes und des Interviewleitfadens Kategorien zu bilden und anschließend das Material den entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Da ich nur zwei Interviews geführt habe und zudem meine Interviewpartnerinnen einen jeweils anderen Kontext hatten, bietet sich eine vergleichende Fallübersicht weniger an. Ich möchte stattdessen in der Codierung die unterschiedlichen Positionen zu dem jeweiligen Thema darstellen. Im Anschluss daran werde ich sie zu meinen theoretischen Ergebnissen in Bezug setzen. In die Auswertung sollen auch die Informationen aus den Feldnotizen und dem Kontext der jeweiligen Interviewpartnerin, sowie meine bereits geäußerten Überlegungen zu meinem Fragestil und Überlegungen anhand des theoretischen Hintergrundes meiner Arbeit mit eingehen.

9.3.2 Erstellung der Auswertungskategorien am Material

Unter Berücksichtigung des Anspruchs der Offenheit der qualitativen Forschung im Allgemeinen und der leitfadengestützten Interviews im Besonderen dürfen Auswertungskategorien nicht ausschließlich schon vor der Erhebung feststehen (vgl. SCHMIDT 2003, 547f). Daher sah ich zu Beginn die Transkripte auf die im Gespräch vorkommenden Themen und Einzelaspekten durch und verglich sie mit meinen theoretischen Ergebnissen und Interviewthemen. Ziel dabei war es, „... die Formulierungen, die die Befragten verwenden, zu verstehen und unter „Überschriften“ zusammenzufassen. [...] Es handelt sich um einen kreativen Prozeß, in dessen Verlauf auch die theoretischen Vorannahmen infrage gestellt werden können“ (SCHMIDT 2003, 549).

Ich untersuchte die beiden Interviews unabhängig voneinander untersucht und verglich anschließend die gefundenen Themen miteinander. Dabei behandelte ich die Interviews als gleichwertig. Aus diesem Vergleich resultierend wählte ich in Zusammenhang mit den von mir durch den Interviewleitfaden vorgegebenen Themen, die Kategorien aus, die mir nach der Durchführung und Analyse der Interviews am Bedeutsamsten erschienen.

So bin ich zu einem Codierleitfaden mit folgenden Kategorien gekommen:

1. Ausreise: Gründe und Gefühle
2. Erste Zeit in Deutschland
3. Familie
4. Schule und Bildung
5. Gewalt und Alkohol
6. Nationalität und Kultur
7. Kontakte
8. Diskriminierungserfahrungen
9. Sprache
10. Integration

9.3.3 Codierung des Materials:

Die Codierung umfasst das Zuordnen des Materials zu den Kategorien des Codierleitfadens (vgl. SCHMIDT 2003, 555).

Dabei nahm ich immer das Interview mit A. als Grundlage und zog die Aussagen von Frau K, als bestätigend, abweichend oder ergänzend hinzu. Soweit die gewählten Kategorien bereits von mir in meinem Theorieteil erwähnt wurden, werde ich meine Ergebnisse dazu kurz mit den im Interview gehörten Informationen in Verbindung bringen.

9.3.3.1 Ausreise: Gründe und Gefühle

„[...] ich hab auch protestiert, ich hab gebeten, mich dazulassen, [...]“ (Z. 688).

A. kam gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem Bruder nach Deutschland, weil die Verwandten ihres Vaters hier leben und die Familie als einzige noch in Russland war (vgl. Z. 669-677). Zudem war ihre wirtschaftliche Situation in Russland eher schlecht (vgl. Z. 773f), und die Eltern erhofften sich in Deutschland bessere Lebensbedingungen für ihre Kinder (vgl. Z. 778-781).

A. und ihr Bruder wurden in Bezug auf die Einreiseentscheidung nicht gefragt (vgl. Z. 682f u. Z. 715-717). A. berichtete, dass sie gegen die Entscheidung gewesen sei, was auch das oben erwähnte Zitat deutlich macht. Sie sei in Russland immer glücklich gewesen und habe viele Freunde dort gehabt (vgl. Z. 686-697).

Ich hatte den Eindruck, dass sie die Erinnerung an dieses Thema – verständlicherweise – sehr berührte, sie lachte mehrmals (vgl. Z. 666 u. Z. 683), sprach z. T. sehr schnell (vgl. z. B. Z. 715f) und wiederholte sich, z. B. mit der Aussage sie habe „wirklich gar keine Zeit zum Nachdenken“ (Z. 715 u. Z. 721) gehabt.

Frau K. bestätigte, dass viele Jugendliche nicht freiwillig nach Deutschland eingereist wären, sondern mit der Familie mitgenommen wurden (vgl. Z. 91-96 u. Z. 100f). Als Hauptgrund stellt sich aus ihrer Sicht das Motiv der wirtschaftlichen Verbesserung dar (vgl. Z. 97).

Mit dem Thema der Einreise habe ich mich in Kapitel 7.1.1. auseinandergesetzt.

Darin habe ich bereits erwähnt, dass Einreisegründe ein multikausales Geflecht aus verschiedenen Aspekten darstellen. Die in den Interviews genannten Motivationen, das Herkunftsland zu verlassen, wurden von mir in diesem Zusammenhang ebenfalls als Möglichkeiten unter vielen anderen Gründen erwähnt.

In Bezug auf die Freiwilligkeit der Jugendlichen bei der Einreise habe ich in 7.1.2 geschrieben, dass die Bezeichnungen >mitkommen< (vgl. Z. 94) und >mitreisen< (vgl. Z. 94) die Frau K. in Bezug auf die Spätaussiedlerjugendlichen verwendete, häufig auch in der Literatur in diesem Zusammenhang genannt werden. Ebenfalls habe ich allerdings beschrieben, dass es auch Studien gibt, die das Gegenteil darstellen.

Zwar sind meine Interviewergebnisse nur exemplarisch, trotzdem möchte ich an dieser Stelle versuchen, die Aussage von Frau K., dass die meisten Jugendliche nicht freiwillig hier wären, zu erklären: In ihrer Arbeit beim JMD bekommt sie vermutlich häufiger Kontakt mit Jugendlichen, die in Deutschland Probleme haben. Ich habe bereits in den Kapiteln 5 und 7.1 geschrieben – und eine ähnliche Aussage machte Frau K. in unserem Gespräch (vgl. Z. 120f) - dass sich nach Eisenstadt die Einreisemotivation auf die erste Zeit in Deutschland auswirkt. Dementsprechend kann ich mir vorstellen, dass die Jugendlichen, die Probleme hier haben und aufgrund dessen den JMD aufsuchen bzw. auch ohne Eigeninitiative von dieser Institution betreut werden, eher unfreiwillig hier sind, während Jugendliche, die der Entscheidung offen gegenüber standen, dieses Beratungs- und Unterstützungsangebot weniger intensiv nutzen.

9.3.3.2 Erste Zeit in Deutschland

„Und eigentlich (2) war es wirklich eine Leere, also“ (Z. 726).

A. bezeichnete die Ankunft in Deutschland als harten Schlag (vgl. Z. 703) und „Schock“ (Z. 735), eine Zeit in der sie nur geweint hätte (vgl. Z. 733). Ihre Gefühle werden auch in dem Zitat am Anfang deutlich.

Sie begründet ihre Emotionen damit, dass sie die Einreise nicht gewollt hätte, Vertrautes zurücklassen musste und mit einer unbekannten Sprache und einer unbekannten Tradition konfrontiert wurde. Dies hatte zur Folge, dass sie nur mit ihren Eltern sprechen und ihre Bedürfnisse ansonsten nicht äußern konnte (vgl. Z. 705-707 u. Z. 735-738). Weder ihr Studium noch ihr Abitur seien in Deutschland anerkannt worden (vgl. Z. 850f), so dass sie das Abitur nachholen musste.

Zu Beginn ihres Aufenthaltes in Deutschland hatte sie – nach eigenen Aussagen – ausschließlich Kontakte zu russischen Jugendlichen (vgl. Z. 869-871) und vermisst ihre Freunde auch immer noch sehr (vgl. Z. 1104f).

In Bezug auf ihre Familie sagte sie, dass die Migration mit einem beruflichen Abstieg für ihre Eltern verbunden war (vgl. Z. 747-761) und dass es ihrem Bruder bis heute nicht gelungen sei, sich hier einzuleben (vgl. Z. 787-795). Sie sagte aber auch, dass es ihnen in Deutschland finanziell und in Bezug auf die Versorgung mit lebensnotwendigen Dingen besser gehe als in Russland (vgl. Z. 771-778).

Frau K. betonte, dass sich die erste Zeit in Deutschland für die Jugendlichen unterschiedlich gestalten könne (vgl. Z. 125f).

Dies hänge zum Einen mit den Erwartungen der Einreisenden zusammen, die sich auf die Integrationsbereitschaft der Jugendlichen auswirke und Einfluss darauf nehme, wie offen sie seien (vgl. Z. 109-113). Zum Anderen spiele es aber auch eine Rolle, welche Erfahrungen die Jugendlichen in Deutschland machten (vgl. Z. 146f). In diesem Zusammenhang sprach sie von einem „Kulturschock“ (vgl. Z. 138), der manchmal einträte. Dieser könne dann dazu

führen, dass sich die Konfrontation mit der fremden Kultur auf die Gewaltbereitschaft der Jugendlichen auswirke. Insbesondere männliche Spätaussiedlerjugendlichen fielen dann zeitweise in der Schule dadurch auf, dass sie sich gewalttätig gegenüber anderen Mitschülern betätigten (vgl. Z. 232-237).

Allerdings habe dies mit zunehmender Anpassung an die vorherrschenden Bedingungen und Regeln nachgelassen (vgl. Z. 249-251).

Oft müssen nach ihrer Erfahrung die Jugendlichen in Deutschland Bildungs- und Berufsabschlüsse nachholen, da diese nicht anerkannt würden (Z. 354-363).

Die Sprachkenntnisse der Jugendlichen bei der Ankunft bezeichnete sie als sehr unterschiedlich (vgl. Z. 47, Z. 478 u. Z. 493-495).

Im Fazit des Kapitels 7.2 habe ich mich mit der ersten Zeit der jugendlichen Spätaussiedler in Deutschland beschäftigt und unter Anwendung des Modells von Shmuel Eisenstadt diese Phase dargestellt. Viele der typischen Merkmale die Eisenstadt dieser Phase zuschreibt, habe ich in diesem Kapitel für die Spätaussiedlerjugendlichen belegen können. Die Schilderungen von A. und Frau K. in Bezug auf die Anfangszeit in Deutschland lassen sich meiner Ansicht nach gut dazu in Beziehung setzen:

In A.s Schilderungen lassen sich deutlich die von Eisenstadt beschriebenen eingeschränkten Interaktions- und Partizipationsmöglichkeiten erkennen: Sie beherrschte zu Anfang die Verkehrssprache Deutsch nicht, ihr bisheriger Bildungsweg wurde nicht anerkannt, sie war auf ein enges soziales Netz - in ihrem Fall die Familie - beschränkt. Vor allen Dingen auch in Bezug auf ihre Eltern ist die Verringerung des Sozialstatus insbesondere im beruflichen Bereich deutlich.

Derartiges äußerte Frau K. ebenfalls. Insbesondere in ihren Aussagen zum >Kulturschock< finden sich auch stark die von Eisenstadt beschriebenen Gefühle der Angst und Verunsicherung, die er dieser Phase zuschreibt, wieder. Während Eisenstadt davon ausgeht, dass diese Phase Motivation zur Verhaltensänderung und –anpassung auslöse, schien mir diese – so sie denn eintritt - in der Schilderung von Frau K. eher als Resultat der Gewohnheit an die Bedingungen hier und weniger als eine bewusste Aktion.

9.3.3.3 Familie

„Also – Familie ist – also ist das wichtigste einfach für uns“ (Z. 814f).

Das Thema Familie fiel im Verlauf des Gesprächs immer wieder: Ausgereist ist die gesamte Familie, vor allem deshalb, um schon zuvor migrierten Verwandten zu folgen (vgl. Z. 669ff) und damit es die Kinder einmal besser haben (vgl. Z. 778f). Die Entscheidung dazu trafen A.s Eltern allein (vgl. Z. 682f).

Seit ihrem Studienende wohnt A. wieder bei ihrer Familie. Für alle war die Ausreise v. a. mit schulischen oder beruflichen Schwierigkeiten verbunden (vgl. Z. 747-761 u. Z. 787-795).

Auf die Frage, wie ihr Kontakt zu ihrer Familie sei, antwortete A., dieser sei eng (vgl. Z. 810) und betonte mehrfach, dass ihnen dies auch wichtig wäre (vgl. Z. 810 u. Z. 814f). Sie findet in ihrer Familie Sicherheit und Rückhalt, da sie sich gegenseitig immer unterstützen und helfen würden (vgl. Z. 817ff).

Frau K. bestätigte, dass es in Spätaussiedlerfamilien häufig einen hohen Zusammenhalt gäbe (Z. 195ff): Die Familie sei eine wichtige Instanz für die Jugendlichen, in der sie einen Großteil ihrer Zeit verbrächten (Z. 189-194). Der Rückhalt gäbe den Jugendlichen Stabilität, was aus ihrer Sicht positiv für die Integration sei, da die Jugendlichen dadurch auch die Sicherheit hätten, sich den Bedingungen in Deutschland zu öffnen (vgl. Z. 204 u. Z. 210f). Die Familienmitglieder würden sich untereinander mit viel Respekt begegnen (vgl. Z. 218-221) und es herrsche eine große Nähe auch zu weiteren Verwandten wie Cousins und Cousins, die ebenfalls als Brüder und Schwestern bezeichnet würden (vgl. Z. 223-226).

Die Bedeutung der Familie sowohl für die Migration, als auch für die Sozialisation und das Jugendalter habe ich bereits in 7.2.2.1 beschrieben. Der hohe Stellenwert, der in der Literatur der Familie für Spätaussiedlerjugendliche dargestellt wird, bestätigt sich in meinen Interviews. Allerdings habe ich in Kapitel 7.2.2.3 auch erwähnt, dass der enge Kontakt zur Familie in der Literatur teilweise auch kritisch betrachtet wird, da er die für die Jugendphase notwendige Ablösung vom Elternhaus hemme. Aus Frau K.s Aussagen entnehme ich jedoch, dass aus ihrer Sicht dieses enge Verhältnis in der Anfangszeit notwendig ist und kein Hindernis, sondern die Basis für weitere Kontakte darstellt.

9.3.3.4 Schule und Bildung

„[...] Wir waren wirklich in einer Klasse nur Russen und wir haben sogar einen separaten Eingang und äh wir waren wirklich immer abgetrennt“ (Z. 858-860).

A.s Schulabschluss und ihr begonnenes Studium wurden in Deutschland nicht anerkannt, so dass sie hier zunächst ihr Abitur nachholte (vgl. Z. 849-853). Dazu besuchte sie einen Sonderlehrgang für Spätaussiedler, was auch das Eingangszitat wiedergibt (vgl. Z. 856-860). Danach studierte A. in Deutschland und hat gerade ihr Diplom in Bekleidungstechnik erhalten (Z. 830).

Während ihres Studiums hat sie die meiste Zeit mit Kommilitonen aus Russland verbracht (vgl. Z. 873ff u. Z. 880ff) und nur z. B. in Form von Projektarbeit Kontakte zu Einheimischen gehabt (vgl. Z. 1168ff).

In Zusammenhang mit Schulproblemen jugendlicher Spätaussiedler in Deutschland äußerte Frau K. als erstes, dass männliche Jugendliche durch hohe Gewaltbereitschaft aufgefallen wären, dies aber mittlerweile nicht mehr so häufig ein Problem sei (vgl. Z. 231-237).

Schwierigkeiten träten in der Schule vor allem durch die unterschiedlichen Schulsysteme auf: Die Jugendlichen seien aus den Herkunftsländern ein strenges Schulsystem gewöhnt, in dem sie wenig Eigeninitiative zeigen mussten und selten vor Entscheidungen gestellt wurden. Dementsprechend seien sie hier oft überfordert (vgl. Z. 307-313).

Sprachprobleme und Verhaltensauffälligkeiten sind nach Frau K. die Hauptgründe, warum viele Spätaussiedlerjugendliche auf Hauptschulen seien: Sie würden sich auf das Lernverhalten auswirken oder einen falschen Eindruck von den intellektuellen Fähigkeiten der Jugendlichen liefern (vgl. Z. 320-330).

Zudem würde ihre individuelle Situation – die andere Muttersprache und die Herkunft aus einer anderen Kultur – im deutschen Schulsystem nicht genug berücksichtigt (vgl. Z. 606-608). Die Schüler bräuchten ihrer Ansicht nach vor allem sprachliche Förderung, aber auch eine individuellere Betreuung durch kleinere Klassen und mehr Lehrkräfte, so dass sie langsam an das Treffen von Entscheidungen und an selbständiges Arbeiten herangeführt werden können (vgl. Z. 333-347).

Frau K. bestätigte, dass viele Abschlüsse und Ausbildungen der Jugendlichen aus dem Herkunftsland in Deutschland nicht anerkannt würden (vgl. Z. 354-363).

Außerdem brachte sie in dem Gespräch häufig Bildung und Integration in einen Zusammenhang: Bildungsnahe Jugendliche seien besser integriert, da sie über Bildung auch einen Zugang zu Einheimischen erhielten, z. B. in Form von Referats- und Lerngruppen. Die Bildungsnähe bekämen die Jugendlichen vom Elternhaus übermittelt (vgl. Z. 284-291).

Ein ganz wichtiger Punkt ist aus ihrer Perspektive auch der Übergang von der Schule in den Beruf oder die Ausbildung: In dieser Situation bräuchten die Jugendlichen besondere Unterstützung und Begleitung, da sie hier oft alleingelassen wären. Dazu müssen ihrer Meinung nach auch in außerschulischen Bereichen hierfür neue Betreuungsmöglichkeiten gefunden werden (vgl. Z. 561-571). Der JMD macht in diesem Rahmen ein Projekt mit Ehrenamtlichen, die die Jugendlichen in der neunten Klasse kennenlernen und sie auf ihrem Weg in die Berufsausbildung begleiten und unterstützen (vgl. Z. 573-581).

Auf die Themen Schule und Bildung bin ich im Verlauf meiner Arbeit mehrfach eingegangen. Dass die vom Herkunftsland abweichende schulische Struktur und Kultur für die Spätaussiedlerjugendlichen Konfliktpotenzial bergen kann, wie auch Frau K. erwähnte, habe ich in Kapitel 7.2.1.2 beschrieben. Ebenfalls hatte ich in der Literatur die Aussage von Frau K., dass in unserem Schulsystem die unterschiedliche Herkunft, Sprache und Kultur der Migrantenkinder zu wenig berücksichtigt werden, bestätigt gefunden und diese indirekte institutionelle Diskriminierung in diesem Kapitel angedeutet.

Die Überrepräsentanz der Spätaussiedlerjugendlichen an Hauptschulen, die ich in 7.2.2.1 bereits erwähnt habe, wurde im Interview von Frau K. ebenfalls angesprochen. Die in diesem Kapitel beschriebenen Einflussfaktoren auf die schulischen Bildungschancen der Spätaussiedlerjugendlichen habe ich ebenfalls im Gespräch mit Frau K. wiedergefunden: Die Bildungsnähe der Elternhäuser, die Sprachbeherrschung, die mitgebrachte Schulerfahrung

und die sprachliche und schulische Förderung lassen sich meiner Meinung nach aus ihrem Gespräch als relevant für die Leistungen der Jugendlichen in der Schule ziehen. Eben diese Punkte hatte ich bereits in Kapitel 7.2.2.1 als ausschlaggebend für den Bildungserfolg thematisiert.

9.3.3.5 Gewalt und Alkohol

„[...] dass einfach ne Schlägerei (2) zu jedem Fest gehört.“ (Zeile 246f)

Die Themen Gewalt (-bereitschaft) und Alkohol wurden ausschließlich von Frau K. in das Gespräch eingebracht.

Sie äußerte sie erstmals in Zusammenhang mit Problemen, die die Jugendlichen in der Schule hätten: Die Spätaussiedler würden schnell handgreiflich gegenüber Mitschülern, was ihrer Aussage nach zum Einen ein Resultat des Kulturschocks (vgl. Z. 231-239), zum Anderen aber auch eine andere Art des kulturellen Umgangs mit diesem Thema sei (vgl. Z. 245f), wie auch das oben erwähnte Zitat von ihr zeigt. Allerdings relativierte sie diese Aussage damit, dass dies inzwischen weniger geworden sei (vgl. Z. 249-253). Ausnahmen gäbe es nach übermäßigem Alkoholgenuss, der nach ihrer Aussage immer noch ein großes Problem sei (vgl. Z. 253f). Auch ein starker Gruppenzusammenhalt unter Spätaussiedlerjugendlichen kann nach ihrer Aussage in Zusammenhang mit übermäßigem Alkoholkonsum zu Gewalttätigkeiten führen, wenn diese auf eine Gruppe türkischer oder albanischer Jugendlichen träfen (vgl. Z. 452-457).

Das Thema Alkohol wurde von Frau K. auch noch einmal in Zusammenhang mit der Freizeit der Jugendlichen angesprochen: In dieser sei es eine häufige Beschäftigung, mit der Familie und Freunden zu grillen. Dabei werde Alkohol häufig in großem Maße konsumiert (vgl. Z. 405-409).

Das „Klischee von Schlägereien“ (Z. 439) ist ihrer Meinung nach auch ein Grund dafür, dass sich einheimische Jugendliche eher von den Spätaussiedlerjugendlichen distanzieren, da sie Angst vor ihnen hätten (vgl. Z. 437-440).

In Zusammenhang mit dem Thema Gewalt äußerte Frau K. allerdings auch die Kritik, dass diese oft medienträftig aufgearbeitet würde und häufig erst dafür sorgen würde, dass in Bezug auf die Integrationsproblematik der jugendlichen Spätaussiedler gehandelt würde (vgl. Z. 637-639). Präventive Unterstützung wäre ihrer Meinung nach sinnvoller, um diese Konfrontationen überhaupt gar nicht erst entstehen zu lassen (vgl. Z. 641).

Die Themen Gewalt und Alkohol habe ich in meinem Theorieteil nicht explizit erwähnt. Es sind Aspekte, die aber - wie bereits im Exkurs zu den Einstellungstendenzen Einheimischer gegenüber Spätaussiedlern erwähnt – häufig in Zusammenhang mit jugendlichen Spätaussiedlern diskutiert werden.

Ich hatte jedoch auch schon darauf hingewiesen, dass diese Themen bisher wenig untersucht sind. Auf jeden Fall sind sie – so die Ergebnisse meiner Literaturrecherche, ebenfalls im Exkurs schon dargestellt – vor allem ein Resultat der Integrationsbedingungen in Deutschland und treffen nur auf eine kleine Gruppe zu.

Dass dieses Thema für Frau K. einen so hohen Stellenwert hat, erkläre ich mir ähnlich wie die bereits in 9.3.3.1 beschriebene andere Auffassung in Bezug auf die Freiwilligkeit der Einreise: Frau K. hat vermutlich in ihrem Tätigkeitsfeld vor allem mit den Jugendlichen zu tun, die sich in Deutschland auffällig verhalten.

9.3.3.6 Nationalität und Kultur

„Denn wenn eine Katze äh ihre Kätzchen in einem Schweinestall zur Welt bringt, dann heißen sie nicht Schweinchen, sie sind ja auch Kätzchen oder?“ (Z. 918f)

A. bezeichnete sich selbst als >deutsch< (vgl. Z. 909 u. Z. 914) und die Deutschen ohne Migrationshintergrund als Einheimische (vgl. Z. 873). Trotzdem charakterisierte sie Deutschland als ein fremdes Land, mit fremder Sprache und fremden Traditionen (vgl. Z: 706f).

Ihre Distanz zeigt sich meiner Meinung auch dadurch, dass sie, wenn sie von sich und anderen Spätaussiedlerjugendlichen sprach, >wir< sagt (z. B. Z. 894) und die Einheimischen als >sie< bezeichnete (z. B. Z. 896).

Besonders in der ersten Zeit in Deutschland sei es ihr wichtig gewesen, als >Deutsche< bezeichnet zu werden (vgl. Z. 915f), da sie ja deutsche Vorfahren habe (vgl. Z. 921f u. Zitat zu Beginn).

Sie äußerte, dass sie es nicht verstehe, „[...] weswegen wir als Russen abgestempelt werden“ (Z. 924). Auf meine Nachfrage, nach dem Wort >abgestempelt< erwiderte sie, dass sie es nicht schlimm finde, als >russisch< bezeichnet zu werden.

Allerdings fiel mir im Gesprächsverlauf mehrmals auf, dass A. von ihren Freunden, die ebenfalls Spätaussiedler sind, als >Russen< sprach (z. B. Z. 871, Z. 1117) und sich z. T. auch in diese Gruppe einbezog (Z. 859, Z. 946): „Die aber auch Russen sind“ (A. über ihre Freunde) Z. 946).

Laut Frau K. bezeichnen sich die Jugendlichen meist selbst als Russen (vgl. Z. 517). Ich hätte zu diesem Thema gern mehr gefragt, z. B. worüber diese Zugehörigkeit zur Nationalität von den Jugendlichen definiert wird und was diese Einstellung für Funktionen und Auswirkungen hat, allerdings habe ich mich in Gegenwart von A., die zu diesem Zeitpunkt schon anwesend war, dies nicht getraut.

Sie stellte, wie bereits in 9.3.3.2 erwähnt, die erste Zeit in Deutschland für einige Jugendliche als „Kulturschock“ (Z. 138) dar, der dazu führen könne, dass die Migranten ihre Probleme gewalttätig lösten. Allerdings habe dies in letzte Zeit stark abgenommen (vgl. Z. 231-237).

Außerdem hätten die Spätaussiedlerjugendlichen – so Frau K. – eine kulturell bedingte Einstellung zu Gewalt (vgl. Z. 245).

In meinem Fazit zu Kapitel 7.2 und im daran anschließenden Exkurs zu Identität und Ethnizität habe ich mich mit den Themen Nationalität und Kultur auseinandergesetzt und die Schwierigkeiten, die die Spätaussiedlerjugendlichen aufgrund ihrer Aufwuchsbedingungen und der Migration haben können, angedeutet.

Ebenfalls beschrieben habe ich, dass dieses Thema nicht nur sehr persönlich und individuell, sondern auch abhängig von der jeweiligen Sichtweise auf Kultur, Nationalität und Identität ist.

In Kapitel 7.3 habe ich darauf hingewiesen, welche Funktionen und Auswirkungen das Kulturverständnis für die Jugendlichen haben kann, z. B. indem sie es dazu benutzen, sich anzupassen oder abzugrenzen, so wie es auch im Gespräch mit A. anklingt.

Darauf, dass dies jedoch nicht immer einheitlich und gleichbleibend sein muss, bin ich ebenfalls eingegangen, und es wird meiner Meinung nach im Gespräch mit A. sehr deutlich: Sie bezeichnete sich als >Deutsche<, sprach aber auch von >uns Russen<.

Spannend finde ich die Aussage, die A. im Nachgespräch zum Thema >deutsche Kultur< machte: Sie sagte, dass in ihrer Familie Tugenden, die als >typisch deutsch< gelten, betont praktiziert werden. Da >Sauberkeit< und >Ordnung< oft als >typisch deutsch< bezeichnet werden, würden sie z. B. regelmäßig die Wände sämtlicher Räume des Hauses streichen (vgl. Z. 1215-1219).

9.3.3.7 Kontakte

„Und wenn wir dann – uns als erste an einen Tisch setzen dann setzt sich keiner mehr zu uns“ (Z. 901f).

Kontakte zu einheimischen Jugendlichen hat A. nach eigenen Aussagen wenig (vgl. Z. 877 u. Z. 887). Insbesondere zu Beginn ihrer Zeit in Deutschland hätte sie ausschließlich russische Freunde gehabt (vgl. Z. 869-871). Dies hätte auch ihr Schulbesuch mitverursacht: A. ging in eine Klasse, die ausschließlich für Spätaussiedlerjugendliche konzipiert war und sogar einen separaten Eingang hatte (vgl. Z. 856-860 u. Z. 873): „... Wir waren wirklich immer abgetrennt“ (Z. 859f).

Die Frage, ob sie gern mehr Freundschaften zu einheimischen Jugendlichen hätte, bejahte A. und äußerte ihre Unzufriedenheit und Unsicherheit darüber, warum sie bisher so wenig Kontakte habe: Sie halte sich selbst für offen und freundlich und hätte in Russland immer viele Freunde gehabt, was ihr jetzt fehlen würde (vgl. Z. 880-885).

Sie begründete die wenigen Kontakte zu den Einheimischen damit, dass diese Spätaussiedlern distanziert gegenüberstünden (vgl. Z. 893). Sie würden sie zwar „freundlich“

(Z. 893) behandeln, aber es gäbe keine Kontaktversuche seitens der Deutschen ohne Migrationsintergrund.

A. machte die mangelnden Kontakte auch dafür verantwortlich, dass sie ihre Deutschkenntnisse nicht besser ausbauen könne (vgl. Z. 1050-1055).

Auf die Frage, was sich in Deutschland ändern müsse, um Spätaussiedlerjugendlichen die Integration zu erleichtern, antwortete A., dass die Einheimischen offener gegenüber ihnen werden sollten (vgl. Z. 1114). Sie vermutete, dass die Einheimischen Angst vor ihnen hätten (vgl. Z. 1138f) bzw. denken würden, sie seien „anders“ (Z. 1142).

Im Rahmen eines Studienprojektes hätten sich die Spätaussiedlerjugendlichen unterschiedlichen Projektgruppen zugeteilt. Auf diese Art und Weise sei ein Kontakt zustande gekommen (Z. 1168-1175), aber von sich aus würden die Einheimischen keinen Kontakt zu ihnen suchen (1138f).

Frau K. bestätigte die Aussage von A., dass die Kontakte der Spätaussiedlerjugendlichen zu den Einheimischen eher oberflächlich seien und vor allem auf die Schule beschränkt wären. Die Spätaussiedler würden sich eher unter sich aufhalten (vgl. Z. 260-263).

Dies hätten sie – so Frau K. - selbst gewählt, der Rückhalt der Gruppe würde ihnen Stärke geben. Mit anderen Spätaussiedler könnten sie sich auf russisch verständigen und erfahren Solidarität (vgl. Z. 267-271).

Dieser Zusammenhalt innerhalb der Gruppe mache es ihrer Meinung nach aber auch schwer, diese „[...] aufzubrechen und dann ne Freundschaft mit jemandem zu pflegen, die nicht in dieser Gruppe ist oder der da nicht ist [...]“ (Z. 271-271).

Sie sieht Bildungsnähe der Spätaussiedler als wichtigen Faktor bei der Kontaktsuche zu Einheimischen: Über Referate oder Lerngruppe würden häufig erste Beziehungen geknüpft (vgl. Z. 284-291).

Als einen Grund für die Distanz zwischen den Einheimischen und den Spätaussiedlern nannte Frau K. die Vorurteile der Einheimischen (vgl. Z. 437-440). Manchmal würden die Spätaussiedler dann als Resultat der Ausgrenzung das Fremdbild der Einheimischen auf ihr Selbstbild übertragen und sich dementsprechend verhalten (vgl. Z. 284f).

Immer wieder fiel im Zusammenhang mit den Kontakten der Jugendlichen von Frau K. die Umschreibung „Gruppe als geschlossenes System“ (z. B. Z. 458f, Z. 460, Z. 463, Z. 1213), die schnell Konfrontation verursachen könne (vgl. Z. 452f) und sich negativ bemerkbar mache (vgl. Z. 457f). Zudem mache es beiden Seiten schwer, aufeinander zuzugehen (vgl. Z. 460ff). Nach ihrer Aussage sind die Spätaussiedlerjugendlichen allerdings zufrieden mit den Kontakten, die sie haben (vgl. Z. 466).

In Kapitel 7.2.2.3 und im Exkurs zu den Einstellungstendenzen Einheimischer gegenüber Spätaussiedlern bin ich bereits darauf eingegangen, welche vielfältigen Barrieren den Spätaussiedlerjugendlichen den Kontakt zu den Einheimischen erschweren: Vorurteile – wie

sie auch von A. und Frau K. thematisiert wurden, die Wohnsituation – die keiner meiner beiden Interviewpartnerinnen erwähnte - die Sprache – auf die Frau K. direkt und A. indirekt Bezug nahm – und der Rückhalt, den die Gruppe der >Gleichgesinnten< den Jugendliche bietet.

Vorurteile der Einheimischen müssen nicht immer direkt ausgesprochen werden, sondern können auch – wie bei A. – subtil vermittelt werden, auch darauf bin ich bereits eingegangen. Die Aussage von Frau K., dass der Gruppenzusammenhalt nicht immer als positiv bezeichnet wird und dass die Selbstausgrenzung die Ausgrenzung durch andere verstärken kann, habe ich vor allen Dingen in Kapitel 7.3.1 erwähnt.

Die widersprüchlichen Aussagen (meines Theorieteils, der Aussagen von A. und der von Frau K.) darüber, ob die Spätaussiedlerjugendlichen ihre Kontakte zu Einheimischen als ausreichend empfänden, erkläre ich mir wieder damit, dass die Jugendlichen, die Frau K. betreut, vermutlich in Deutschland eher negative Erfahrungen gemacht haben und eine dementsprechende Haltung gegenüber Einheimischen entwickelt haben. Ich denke allerdings, dass zu diesem Thema Pauschalisierungen unangemessen sind.

9.3.3.8 Diskriminierungserfahrungen

„Aber – ich glaub die Leute (2) ähm (2) die – die haben irgendwie Angst [...] also nicht alle Angst, aber wie soll ich es beschreiben, also sie – sie denken vielleicht das wir ganz anders sind, [...]“ (Z. 1138-1139).

A. sagte, sie habe in Russland keine Diskriminierungen aufgrund ihrer deutschen Nationalität erlebt (vgl. Z. 932 u 935). In Deutschland würden sie und die anderen Spätaussiedler von den Einheimischen als >Russen< bezeichnet werden (vgl. Z. 900). Ich hatte den Eindruck, dass sie damit Kritik verbindet, denn sie sprach davon „[...] als Russen abgestempelt [...]“ (Z. 924) zu werden.

A.s Schulbesuch in Deutschland kann meiner Meinung nach als eine subtile Art der Diskriminierung begriffen werden: Sie ging dort in eine Klasse speziell für Spätaussiedler, was als spezielle Förderung gedacht war, aber – auch für A. – ausgrenzend wirkt (Z. 858-860). Schockierend fand ich in diesem Zusammenhang auch die Aussage, sie hätten einen separaten Eingang gehabt (vgl. Z. 859).

A. berichtete, dass sie sich nach ihrem Studium bei einer großen Bekleidungsfirma, in der sie auch ihre Praktika absolviert und ihre Diplomarbeit geschrieben habe, beworben habe, jedoch abgelehnt worden sei. Die Begründung sei gewesen, dass die Firma jemanden mit Erfahrung suche, was A. verwundert, da sie seit 2000 bei diesem Unternehmen arbeitet. Außerdem hätten ihr Mitarbeiter der Personalabteilung zu der Bewerbung geraten und gesagt, sie habe gute Chancen, die Stelle zu bekommen, da ihre Noten sehr gut seien. Zudem seien alle anderen Studenten dort übernommen worden (vgl. Z. 993-1015).

Ich hatte den Eindruck, dass A. sich in Bezug auf diese Absage diskriminiert fühlt. Sie äußerte dies zwar nicht und brachte die Absage auch nicht in Zusammenhang mit ihrer Herkunft aus Russland, aber ihre Aussage, dass sie nicht wisse, ob die anderen Studenten besser seien als sie und dass es nicht angenehm sei (vgl. Z. 1013-1015) kann meines Erachtens so ausgelegt werden. Zudem war das Gespräch über dieses Thema von ihrer Seiten mit häufigem verlegenem Lachen (vgl. z. B. Z. 996 u. 1015) und Seufzen (vgl. Z. 998) verbunden.

Ich hatte auch den Eindruck, dass sie sich indirekt z. T. von den Einheimischen abgelehnt fühlt, da sie sich wünschte, auf mehr Offenheit zu stoßen (vgl. Z. 1113).

Zudem betonte sie, dass es ihr Wunsch sei, integriert zu sein, dass sie und ihre russlanddeutschen Freunde versuchen würden, deutsch zu sprechen und auf die Einheimischen zuzugehen, aber häufig mit Distanz behandelt werden würden (vgl. z. B. Z. 893ff oder Z. 1112f). Dies wurde von A. im Nachgespräch noch einmal thematisiert und hervorgehoben (vgl. Z.1203-1206).

Auch im Gespräch mit Frau K. klang mehrfach an, dass Spätaussiedler von Einheimischen direkt oder indirekt diskriminiert werden oder sich von ihnen diskriminiert fühlen.

Frau K. berichtete, dass es auch vorkomme, dass die Jugendlichen, aufgrund der Vorurteile, mit denen sie konfrontiert werden, das Fremdbild auf ihr Selbstbild übertragen, sich also entsprechend den Vorbehalten verhalten (vgl. Z. 291-295).

Im Nachgespräch betonte Frau K. noch einmal die aus ihrer Sicht starke strukturelle und institutionelle Diskriminierung gegenüber Migranten in Deutschland. Sie nahm damit vor allem Bezug auf die Schilderung der Absage, die A. auf ihre Bewerbung erhalten hat, und schreibt die Ablehnung A.s Herkunft zu: Die Stellenbeschreibung sei eigentlich auf A. zugeschnitten und A. sei sogar von Kollegen darauf angesprochen worden, sich zu bewerben. Die Begründung der Ablehnung ist für Frau K. aus denselben Gründen, die A. bereits erwähnte nicht haltbar. Zudem sei die Stelle immer noch nicht besetzt und stünde nun schon seit drei Monaten im Internet ausgeschrieben (vgl. Z. 1192-1202).

Die Diskriminierungen gegenüber Spätaussiedlern, die von A. und Frau K. beschrieben werden, habe ich in meinem Theorieteil ebenfalls herausgearbeitet: Es lassen sich vielfältige direkte und subtile Formen der Diskriminierung in den Bereichen der sozialen Teilhabechancen (vgl. Kapitel 7.2.2) feststellen. Weiterhin habe ich im Verlauf meiner Arbeit immer wieder auf die Vorurteile und Vorbehalte der Einheimischen gegenüber dieser Migrantengruppe und ihre Auswirkungen hingewiesen.

9.3.3.9 Sprache

„[...] ich konnte da gar nichts, also ich konnte mich mit niemandem sprechen, außer mit meinen Eltern, [...] Ich konnte nicht mal fragen was ich wollte. Ja ich wie gesagt ich kannte gar kein Wort auf Deutsch und das war wirklich ganz schwierig für mich damals“ (Z. 735-738).

Das Thema Sprache zog sich durch das gesamte Interview mit A. und wurde von ihr in vielen unterschiedlichen Zusammenhängen erwähnt: Sie äußerte auf die Frage, wie lange sie schon in Deutschland lebe, spontan, dass sie vor der Einreise kein Wort deutsch gekannt hätte (Z. 659), in Zusammenhang mit ihrem Widerstand gegenüber der Einreise fiel wieder die Begründung, dass ihr die Sprache fremd gewesen sei (Z. 706). Als ich sie nach der Erinnerung an die erste Zeit in Deutschland fragte, kam erneut die Aussage, sie habe sich hier nicht verständigen können und dass das sehr schlimm für sie gewesen sei, was auch das eingangs erwähnte Zitat sehr eindrücklich beschreibt (Z. 735-738).

A. sagte, sie fand es gut, dass sie in der Schule die deutsche Sprache gelernt hat, was sie auf ihr Studium vorbereitet hätte (Z. 849-853). Sie sagte, dass sie mit Freunden, die ebenfalls russisch können, nur russisch spricht, aber dass sie, wenn jemand dabei ist, der die Sprache nicht beherrscht, deutsch sprechen (Z. 1037-1040). Ihrer Meinung nach wären ihre Deutschkenntnisse besser, wenn sie mehr Kontakte zu Einheimischen hätte (Z. 1050-1052).

Auch für Frau K. spielt das Thema Sprache eine wichtige Rolle in Bezug auf die Integrationsproblematik: Sprachprobleme sind laut ihrer Aussage eine häufige Ursache dafür, dass sich viele Spätaussiedlerjugendlichen auf Hauptschulen befinden (vgl. Z. 326). Daher sei es notwendig, dass die Jugendlichen in diesem Bereich Unterstützung bekämen: „Ja, Sprache ist der wichtigste Faktor [...]“ (Z. 333)

Nach ihrer Erfahrung wachsen die meisten Jugendlichen zweisprachig auf und lernen hier in Deutschland, aufgrund der Möglichkeit in der Schule oder im Kindergarten deutsch zu sprechen, die deutsche Sprache oft schneller als ihre Eltern und Großeltern (vgl. Z. 493-497). Russisch werde aber weiterhin im Familien- und Freundeskreis gesprochen (vgl. Z. 500-503).

In Kapitel 7.2.4 habe ich den großen Stellenwert, der der Sprachbeherrschung im Integrationsprozess zugesprochen wird, bereits thematisiert: In diesem bestätigen sich die Aussagen von A. und Frau K., nämlich dass die Sprachbeherrschung ein grundlegender Faktor in Bezug auf die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben ist und auch die Bildungsmöglichkeiten der Jugendlichen mitbestimmt. Ebenfalls ist in diesem Kapitel der Zusammenhang zwischen wenigen Kontakten zu Einheimischen und der Sprachbeherrschung beschrieben, den auch A. andeutete: Mangelnde soziale Kontakte zu

Einheimischen sorgen dafür, dass die Sprache wenig geübt werden kann, schlechte Sprachkenntnisse der Verkehrssprache wiederum wirken sich negativ auf die Kontaktmöglichkeiten aus.

9.3.3.10 Integration

„Also, es funktioniert. Man muss einfach Mut dazu haben.“ (Z. 1175f)

Aus A.s Perspektive sind Spätaussiedlerjugendliche in Deutschland weniger integriert, als sie es wollten (Z. 1122f). Sie betonte, dass Integration zweiseitig sei und dass es nicht ausreiche, wenn die Einreisenden den Wunsch hätten, integriert zu werden, sondern dass die Einheimischen dazu auch bereit sein müssen (Z. 1160f u. Nachgespräch Z. 1206-1209). Ihrer Meinung nach sei es notwendig, dass die Menschen „offener“ (Z. 1158) seien: „Man sollte einfach mit uns sprechen, äh, also anfangen zu sprechen“ (Z. 1146). A. berichtete von einem Projekt im Rahmen des Studiums, in dem sich die Spätaussiedler auf die einzelnen Projektgruppen verteilt hätten und dass dies erfolgreich gewesen sei (Z. 1168ff).

Frau K. äußerte sich in unterschiedlichen Zusammenhängen zum Thema Integration:

Sie sagte, die Integrationsbereitschaft der Spätaussiedlerjugendlichen habe Auswirkungen darauf, wie sich diese in Deutschland einleben und zurechtfinden (vgl. Z. 112).

Außerdem brachte Frau K. Integration und Bildung in einen Zusammenhang: Über Lern- und Referatsgruppen hätten die Spätaussiedlerjugendlichen einen Zugang zu ihren einheimischen Mitschülern (vgl. Z. 284-289).

In Bezug auf die berufliche Integration hätten Spätaussiedlerjugendliche ihrer Ansicht nach die gleichen Möglichkeiten wie die Einheimischen, könnten diese aber nicht gleichwertig nutzen (vgl. Z. 367f).

Das Gruppenverhalten der Spätaussiedlerjugendlichen ist in den Augen von Frau K. eher integrationsschädlich, da es konfrontativ und abschreckend auf andere wirke (vgl. Z. 451 - 458).

Defizite Deutschlands im Bereich der Integration sind aus Frau K.s Sicht vor allem im Bereich der Unterstützungsangebote für Spätaussiedlerjugendliche: Deutschland würde zwar einiges für eine Integration von Migranten tun, allerdings seien zu wenig niederschwellige Angebote vorhanden (vgl. Z. 533-536). Zudem gäbe es teilweise immer noch starke strukturelle Benachteiligungen von Spätaussiedlern (vgl. Z. 538f).

Frau K. betonte, ebenso wie A., dass Integration nie einseitig gelinge, sondern immer von beiden Seiten kommen müsse: Die aufnehmende Gesellschaft müsse sich öffnen und die neue Kultur nicht nur tolerieren, sondern auch bereit sein, sie ein Stück weit in ihr eigenes Verhaltensrepertoire mit aufzunehmen. Gleichzeitig müssten aber auch die Einreisenden offen sein und in Deutschland leben wollen. Ihre mitgebrachte Kultur sollten sie zwar aufrechterhalten und einbringen, trotzdem sei es auch notwendig, sich der Kultur der

aufnehmenden Gesellschaft anzunehmen: „Dass beide Seiten so diesen gestalterischen Aspekt und diesen äh Aspekt der in die Zukunft gerichtet ist, wahrnehmen und aufnehmen und nicht so sehr an den Problemen gearbeitet wird“ (Z. 633-635).

Die Frage nach der Integration jugendlicher Spätaussiedler ist das Thema meiner Arbeit und steht hinter allen Interviewfragen. In Kapitel 4 habe ich mich mit allgemeinen Fakten zur Integration auseinandergesetzt. Viele finden sich in den oben zitierten Interviewbeiträgen wieder: Die Wechselseitigkeit des Integrationsprozesses scheint mir dabei das wichtigste, da sie im bereits mehrfach erläuterten häufig verwendeten Verständnis des Begriffs Integration als Assimilation nicht auftaucht.

Ebenso wird meiner Ansicht nach aus den Aussagen von A. und Frau K. sehr deutlich, dass Integration sich auf alle Bereiche der gesellschaftlichen Existenz bezieht: Im Gespräch mit A. klang vor allem die gesellschaftliche und die wirtschaftliche Teilhabe an, die für sie persönlich zur Zeit den größten Stellenwert darstellen. Frau K. ergänzt dies noch durch den Bereich der kulturellen Teilhabe. Auf diese drei Bereiche der Integration habe ich bereits in Kapitel 4 hingewiesen.

Fazit

Die Ergebnisse der Interviewauswertung weisen viele Übereinstimmungen mit meiner Literaturrecherche auf. Allerdings wählten meine Interviewpartnerinnen z. T. voneinander abweichende Schwerpunkte, die sich teilweise auch von den von mir im Zuge meiner Beschäftigung mit den theoretischen Hintergründen gewählten Punkte unterschieden:

Für A. waren vor allem die Themen Sprache und der Kontakt zu Einheimischen, sowie – aus aktuellem Anlass – ihre berufliche Position von Bedeutung.

Frau K. betonte die – aus ihrer Perspektive bedeutsamen - Themen der Konflikte und deren Bewältigung seitens der Spätaussiedlerjugendlichen, sowie das Problem der strukturellen und institutionellen Diskriminierung.

Ich habe die Interviews insgesamt als eine Bestätigung vieler von mir im 7. Kapitel dargestellter Ergebnisse und Zusammenhänge empfunden und als eine Bereicherung in Form zweier unterschiedlicher subjektvier Einblicke in die Thematik erlebt.

Besonders interessant finde ich, dass die einzelnen Facetten der Thematik auch in der Praxis so stark miteinander zusammenhängen, wie es auch schon im Fazit meiner Literaturrecherche anklang. Dies wird meines Erachtens auch in der Analyse der von mir ausgewählten Auswertungskategorien deutlich:

Es gibt innerhalb der Punkte 9.3.3.1 bis 9.3.3.10 mehrfach inhaltliche Überschneidungen oder Kausalzusammenhänge. So tauch z. B. das Thema Sprache in vielfältigen Kontexten auf: A. thematisiert es in Bezug auf ihre erste Zeit in Deutschland, in Zusammenhang mit ihren Freunden und den Kontakten zu Einheimischen, als wir über Diskriminierungen sprachen und in Zusammenhang mit ihren Schulerfahrungen. Ebenfalls lässt sich an dieser

Beispielkategorie aufzeigen, dass einzelne Bereiche sich gegenseitig bedingen: So stehen die Sprachkenntnisse in wechselseitigem Zusammenhang mit den Kontakten zu Einheimischen, ebenso beeinflussen sie u. a. die Schul- und Berufslaufbahn. Derartige Zusammenhänge lassen sich auch zwischen anderen Kategorien finden. Sie entsprechen den von mir bereits im Theorieteil immer wieder aufgezeigten Wechselbeziehungen.

Hinter vielen der oben beschriebenen Kategorien stehen meines Erachtens nicht nur Erfahrungen, die meine Interviewpartner gemacht haben: Ich hatte bereits in meiner theoretischen Überlegungen und Ergebnissen zum Thema Integration jugendlicher Spätaussiedler immer wieder darauf hingewiesen, dass hinter der Einstellung zu dieser Frage auch immer eine bestimmte Vorstellung zum Thema Kultur steht. Wie die Auffassung meiner Interviewpartnerinnen diesbezüglich ist habe ich nicht explizit erfragt. Ich möchte aber in einer kurzen vertiefenden Fallinterpretation Hypothesen darüber aufstellen, wie diese aussehen könnte.

9.3.4 Kurze vertiefende Fallinterpretation:

In einer vertiefenden Fallinterpretation wird ein Interviewtranskript unter einer bestimmten, ausgewählten Fragestellung mehrmals intensiv gelesen. Danach werden interpretative Antworten auf diese Fragestellung in Form von Beschreibungen (zusammenfassend oder ausführlich), Bestimmung von Zusammenhängen oder theoretischen Schlussfolgerungen gegeben (vgl. SCHMIDT 2003, 563).

In Anlehnung an ein derartiges Vorgehen sollen nun die Interviewtranskripte auf eine Fragestellung hin gelesen werden, die während der Beschäftigung mit dieser Arbeit entstand und in verschiedenen Punkten schon anklang: Es soll versucht werden, Hypothesen zum Kulturverständnis hinter einzelner Aussagen meiner Interviewpartner zu bilden.

Ich hatte bereits mehrfach auf das Verständnis der Transkulturation hingewiesen (z. B. Kapitel 6.3 und Kapitel 7.3.4), das neu und wegweisend für die Themen Migration und Integration ist. Die Beschäftigung mit diesem Konzept erstreckt sich allerdings vor allem auf neue Literatur und findet bisher wenig Berücksichtigung in der Praxis. Auch im öffentlichen Diskurs ist ein derartiges Denken oft noch nicht vorhanden, worauf bereits im Exkurs zu Ethnizität und Identität bei Migration hingewiesen wurde.

Daher finde ich es interessant zu untersuchen, mit welchem Kulturverständnis meine Interviewpartnerinnen agieren, zumal beide zu den Themen Migration und Integration einen besonderen Hintergrund haben: A. ist Migrantin und setzt sich vermutlich persönlich immer wieder mit diesem Thema auseinander; Frau K. hat in ihrer Rolle als Sozialpädagogin in einer Einrichtung, die speziell für Jugendliche mit Migrationshintergrund zuständig ist, ebenfalls einen engen – wenn auch beruflichen und daher vielleicht professionelleren – Blick auf die Thematik.

Ich möchte an dieser Stelle jedoch betonen, dass die nun folgende Interpretation sich lediglich auf das von mir geführte und im Anhang dokumentierte Interview beschränkt. Daher

ist das Material sehr beschränkt und liefert nur einen kurzen und situativen Einblick. Zudem möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass einige Aussagen meiner Interviewpartnerinnen möglicherweise auf meine Fragetechnik zurückzuführen sind und unter anderen Umständen vielleicht nicht gegeben worden wären. Zudem sind Interpretationen - trotz der Textstellenbelege, die ich für meine Vermutungen liefern kann – immer auch ein Stück weit subjektiv.

Auf meine Frage, was sie bei der Einreise gefühlt habe, erwiderte A., dass es furchtbar gewesen sei und sie sich den Umzug nicht habe vorstellen können. Dies begründete sie damit, dass Deutschland „... ein fremdes Land, mit fremder Sprache, mit äh ganz anderen Traditionen und äh ja al- also einfach alles ganz anders“ (vgl. Z. 705-707) sei.

Diese Aussage kann so interpretiert werden, dass A. mit den Ländern Russland und Deutschland jeweils unterschiedliche Kulturen (so würde ich ihren Begriffen >Traditionen< deuten) verbindet. Sie schreibt also territorialen Grenzen und der Sprache auch eine bestimmte Kultur zu. Zudem nimmt sie dadurch eine Art Unterteilung in >Eigenes< und >Fremdes< vor. Beides entspricht eher dem traditionellen Kulturverständnis.

Allerdings bestätigt diese Aussage meines Erachtens andererseits auch die von Welsch betonte Annahme zur Transkulturalität, nämlich dass die nationale Identität nicht mit der kulturellen zu verwechseln sei: A. hat die deutsche Staatsbürgerschaft, sieht sich aber eher der russischen Kultur und Lebensweise verbunden. Hier lässt sich also eine der Grundannahmen Welschs als bekräftigt ansehen.

Eine Vorstellung von der Trennung der verschiedener Kulturen lässt sich auch hinter der (Selbst-) Zuschreibung als >Russin< vermuten, die sich durch das gesamte Transkript zieht und von mir in Kapitel 9.3.3.6 mit entsprechenden Textstellen belegt wurde. Wenn es um eine derartige Bezeichnung oder aber um die von A. häufig vorgenommene Trennung zwischen >wir< (Spätaussiedler) und >sie< (Einheimische) geht, so werden damit keine Nationalitäten verbunden. Vielmehr habe ich den Eindruck, dass sich hinter derartigen Kategorisierungen mehr verbirgt als eine Zuschreibung zu einem bestimmten Land, zumal die Bezeichnung >Russen< auf Spätaussiedlerjugendliche in Bezug auf die Staatsbürgerschaft nicht zutreffend ist. Meines Erachtens werden derartige Bezeichnungen dazu benutzt werden, sich selbst ab- oder andere auszugrenzen (vgl. z. B. Z. 900ff oder Z. 1113). Ein derartiges Denken ist ebenfalls eher dem zuzuordnen, was Welsch das traditionellen Kulturverständnis nennt: In diesem werden Zuschreibungen zu einer bestimmten Nation oder Kultur dazu benutzt, Gruppen anhand von Homogenitätsvorstellungen zu definieren.

Frau K. sprach während des Interviews mehrfach von einem „Kulturschock“ (z. B. Z. 138 u. Z. 244), den die Jugendlichen bei ihrer Ankunft erleiden können und der durch die Konfrontation mit der neuen Kultur (vgl. Z. 237) verursacht sei. Hinter diesen Aussagen

könnte man zum Einen vermuten, dass auch sie davon ausgeht, dass die unterschiedlichen Kulturen an die Herkunftsländer gebunden sind. Zum Anderen ließe sich daraus der Schluss ziehen, dass sie eine Verbindung beider Kulturen für schwierig hält, da sie in diesem Zusammenhang das Wort >Konfrontation< verwendet. Dieses Denken entspricht zwar nicht der traditionellen Sichtweise, die eine Verbindung zweier unterschiedlicher Kulturen ausschließt, sondern eher dem Konzept der Multikulturalität: Es geht ebenfalls von einer Trennbarkeit verschiedener Kulturen aus und davon, dass ihre Verbindung zu Konflikten führen kann (vgl. WELSCH 1999, 3).

Frau K. sprach, ebenso wie A., von der Zweiseitigkeit des Integrationsprozesses und betonte, dass es für beide Seiten notwendig sei, die neue Kultur anzunehmen (vgl. Z. 620ff). Auch dies entspricht meines Erachtens eher dem multikulturellen Denken, dass Konfliktvermeidung propagiert und dabei davon ausgeht, dass sich Kulturen voneinander abgrenzen und in >Eigenes< und >Fremdes< unterteilen lassen (vgl. EBD.).

Es lassen sich in dem Transkript auch einige Hinweise darauf finden, dass das Kulturverständnis vieler Menschen eher dem traditionellen Denken entspricht:

A. äußerte beispielweise die Vermutung, die Einheimischen hätten Angst vor der >Andersartigkeit< (Z. 1140f) der Spätaussiedler. Dies zeigt die Vorstellung, dass die eigene Kultur die >richtige< und >einzig gültige< und zudem abgrenzbar von anderen Einflüssen ist und die Angst vor Neuem, die Welsch dem traditionellen Kulturverständnis vorwirft.

Ebenfalls lässt sich diese Einstellung hinter dem sowohl von Frau K. als auch von A. immer wieder geäußerten Wunsch nach mehr >Offenheit< der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Migranten vermuten. Diese Aufgeschlossenheit ist – wie bereits erwähnt – eine Voraussetzung für die Entstehung von Transkulturalität.

10. Fazit und Ausblick

Die Integration jugendlicher Spätaussiedlern war in den letzten 20 Jahren vermehrt Thema in öffentlichen und politisch-parlamentarischen Diskussionen. Anlässe waren die immer schwerer werdenden berufliche Einstiegsmöglichkeiten, die soziale Isolation der Jugendlichen und problematische Verhaltensweisen, wie z. B. exzessiver Alkoholkonsum, Gewalt oder Kriminalität. Häufig dominierten dabei allerdings Pauschalisierungen, Vermutungen und Überspitzungen gegenüber den Tatsachen (vgl. STROBL/KÜHNEL 2000, 5). Ziel meiner Arbeit war es, die Integrationsmöglichkeiten und – hindernisse dieser speziellen Migrantengruppe aufzuzeigen und zu analysieren. Dabei war es mir wichtig, die Perspektive der Jugendlichen darzustellen. Zum Einen deshalb, da ich mich in meinem späteren Berufsalltag vor allem mit jungen Menschen auseinandersetzen werde, zum Anderen aus dem Grund, dass ich aus eigener Erfahrung weiß, dass das Jugendalter eine besondere Zeit, ist, die auch schon ohne Migrationserfahrung eine Herausforderung darstellt.

Meine in der Einleitung formulierte Hypothese, dass viele Probleme der jugendlichen Spätaussiedler von den Rahmenbedingungen in Deutschland mitbegünstigt oder verursacht sind, sehe ich aufgrund meiner Ausführungen als bestätigt an. Auch bin ich der Meinung, dass aus meiner Arbeit deutlich wird, dass jugendliche Spätaussiedler zwar Probleme haben, die nur auf diese Migrantengruppe zutreffen und sich am Besten mit dem Stichwort >Identitätssuche< beschreiben lassen. Trotzdem konnte ich an viele Stellen aufzeigen, dass die Schwierigkeiten dieser Jugendlichen sich oft mit denen anderer Migrantengruppen decken. Auch diese Vermutung hatte ich bereits in der Einleitung angeführt.

Ich denke, dass für die meisten Jugendlichen der Aufenthalt in Deutschland nicht so endet, wie bei Andreas, von dem im Eingangszitat die Rede war. Trotzdem bleiben Probleme und Schwierigkeiten, die den Spätaussiedlern hier das Leben erschweren. Aus meinen theoretischen Ergebnisse und dem exemplarischen praktischen Einblick schließe ich, dass in Bezug auf die Integration jugendlicher Spätaussiedler immer noch Handlungsbedarf besteht, da Benachteiligungen und Ausgrenzungen zum Alltag dieser Migrantengruppe dazugehören. In Bezug auf die Beseitigung dieser ist meiner Meinung nach Handlungsbedarf auf mehreren Ebenen:

Ansetzen müsste man meines Erachtens auch auf mehreren Ebenen, da sich auch die Ausgrenzungen auf verschiedene Bereiche beziehen: Eine wichtige Rolle spielt dabei meiner Meinung nach die Politik: „Die Verantwortung für eine langfristig gelingende Integration von jungen Aussiedlern trägt durch ihre Entscheidung vorrangig die Politik, die letztendlich auch die daraus erwachsenden Konsequenzen zu verantworten hat“ (GIEST-WARSEWA/SAKNUS/VON JAN 1999) 3).

Sie hat meines Erachtens auch deshalb einen so hohen Stellenwert, da öffentliche Diskussionen das Meinungsbild der Gesellschaft (mit-) beeinflussen, was ich bereits im Exkurs zu den Einstellungstendenzen Einheimischer gegenüber Spätaussiedlern dargestellt

habe. Dabei zeigt die öffentliche Zuwanderungsdebatte, dass „der Abschottung von potentiellen Zuwanderern und bereits in Deutschland lebenden Ausländern ein weitaus größeres Gewicht eingeräumt wurde als Überlegungen zu deren Integration“ (DIETZ/HILKES 1994, 15).

Für mich stellt sich in diesem Zusammenhang allerdings die Frage, wo ein Umdenken am wirkungsvollsten wäre: In Bezug auf die Einstellung der Gesellschaftsmitglieder, die in Form von Wahlen wiederum Einfluss auf die Politik nimmt oder auf Seiten der Politik, die die öffentliche Meinung mitbeeinflusst.

Da sich letztendlich aber hinter der Meinung von Politikern auch persönliche Einstellungen widerspiegeln, denke ich, dass ein allgemeines Umdenken in Bezug auf Themen wie Nationalität, Integration und Kultur erforderlich ist: „Nur wer bereit ist, einen bewußt transnationalen Blick zu entwickeln, kann die Lebenswelt jener Gruppen verstehen, die sich außerhalb der Mehrheitsgesellschaft befinden. Nur wer aus den Gewohnheiten und Gewißheiten des mononationalen, monokulturellen Blicks sich herauslöst, kann den Mißverständnissen und Mythen entkommen, die die Migrationsdebatten in Deutschland kennzeichnen“ (BECK-GERNSHEIM 2004, 17).

Immer wieder klang im Verlauf dieser Arbeit die Rolle und Bedeutung der Schule im Integrationsprozess an: „Die Schule ist für die Spätaussiedlerkinder und –jugendlichen die zentrale integrative Institution [...]“ (GROPPER/ZIMMERMANN 2000, 84): Sie verteilt über Abschlüsse und Zertifikate Berechtigungen, die sich auf das Berufsleben und damit auch auf die materielle, gesellschaftliche und soziale Teilhabe auswirken. Zudem stellt die Schule eine zentrale Sozialisationsinstanz des Jugendalters dar und ist der – oft einzige - Ort, an dem die Spätaussiedlerjugendlichen mit Einheimischen in Kontakt kommen. „Schule hat eine Doppelfunktion, die über den allgemeinen Bildungsauftrag hinausgeht: Sie soll wesentlich zur sozialen, sprachlichen und kulturellen Eingliederung der Kinder aus zugewanderten Familien beitragen“ (FORSCHUNGSINSTITUT DER FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG 1997, 89).

Da die Schule zudem eines meiner späteren Tätigkeitsfelder darstellen wird, möchte ich nun in einer Art Ausblick speziell auf die Möglichkeiten dieser Institution eingehen, die Integration positiv zu beeinflussen:

Voraussetzung für das Verständnis der Integrationsproblematik sind Kenntnisse über die Erfahrungen und Einstellungen der Jugendlichen: Politische, soziale und kulturelle Hintergründe, die historischen Erfahrungen und das Deutschlandbild müssen den Lehrkräften bekannt sein, um individuell auf die Schüler eingehen zu können: „Die soziokulturellen Hintergründe der Aussiedlerkinder und –jugendlichen aus dem Herkunftsland sollten zu einer Grundlage des pädagogischen Handelns im Aufnahmeland werden. Die Arbeit mit den Aussiedlerkindern und –jugendlichen braucht eine Anknüpfung an deren Biographie“ (FRIK 2005, 150).

Dabei sollte auch der Austausch zwischen den Einheimischen und den Migranten gefördert werden. Die Aufwuchsbedingungen sollten nicht nur gekannt, sondern auch mit Interesse und Wertschätzung betrachtet werden: „Ignorierung, Ausgrenzung und Nicht-Akzeptanz seitens der Aufnahmegesellschaft führen zwangsläufig zum Rückzug und zur Isolation der Aussiedler“ (EBD., 151).

Zudem sind die Spätaussiedlerjugendlichen durch den russischen Schulalltag, das dortige Bildungssystem und die dort vorherrschenden Traditionen, Verhaltensweisen und Denkmuster geprägt. Einen besonderen Einfluss hatte dabei die autoritäre Erziehung. Diese Vorerfahrungen können zu Konflikten mit dem hier vorherrschenden System führen. Daher müssen sie in Unterrichtskonzepten berücksichtigt werden (vgl. DIETZ/HILKES 1994, 31f).

Wichtig für die Jugendlichen ist auch, dass die Herkunftssprache im Bildungssystem institutionell aufwertet und gefördert wird. Mich persönlich hat die Beschäftigung mit dieser Arbeit dahingehend beeinflusst, dass ich seit 3 Monaten einen Russisch-Kurs belege.

Auch aus dem Verständnis der Transkulturalität lassen sich Konsequenzen für Bildungskonzepte schließen: „Als erste und grundlegende Konsequenz müssen Bildungskonzepte, die sich Transkulturalität verpflichtet fühlen und ihre Grundannahmen teilen, sich vom *Differenz-Konzept* lösen. Dies bedeutet, dass Einflüsse und Hintergründe verschiedener Kulturen, wie sich in heutigen Biographiemustern von Kindern und Jugendlichen zeigen, nicht als „Abweichung und Störung“, sondern als „Normalität“ betrachtet werden“ (BOLSCHO 2005, 35, *Hervorhebung im Original*). In zweiter Konsequenz bedeutet dies: Statt der Erwartung einer „homogenen Leitkultur“ (EBD., 30), sollte die Vermittlung dahingegen zielen, dass neue Kulturnetzwerke aus der Vermischung von Kulturen entstehen können, ohne dass dabei Ursprüngliches verloren geht.

Abschließend möchte ich noch einmal meine Überlegungen aus dem Ausblick zum Konzept der Transkulturation aufgreifen: Ein Bewusstseinswandel in Bezug auf unser Kulturverständnis würde nicht nur ein Zusammenleben ermöglichen, dass mir unserem Grundgesetz angemessen erscheint, wäre auch eine Bereicherung für jeden Einzelnen. Diese Gedanken sind allerdings noch nicht in die öffentliche Meinung übergetreten, auch wenn sie schon vor fast tausend Jahren geäußert wurden:

*„Ein Land mit nur einer Sprache und einer
Sitte ist schwach und gebrechlich. Daher
ehre die Fremden, und hole sie ins Land!“*

(STEPHAN I. (969-1038), erster König Ungarns, zitiert nach KOSUBEK 1998, 8)

Literaturverzeichnis

Klaus J. Bade (Hrsg.) (1990): Neue Heimat im Westen: Vertriebene, Flüchtlinge, Aussiedler. Münster: Westfälischer Heimatbund

Klaus J. Bade/Jochen Oltmer (1999): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. IMIS-Schriften Band 8. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch

Elisabeth Beck-Gernsheim (2004): Wir und die Anderen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Bundesregierung (2005)

a)

Lebenslagen in Deutschland. 2. Armuts- und Reichtumsbericht

b)

Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2005)

Deutscher Bundestag (2000): 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen und Stellungnahme der Bundesregierung

Barbara Dietz (1997): Jugendliche Aussiedler. Ausreise, Aufnahme, Integration. Schriftenreihe Aussiedlerintegration Band 7. Berlin: Verlag Arno Spitz GmbH

Barbara Dietz/Peter Hilkes (1994): Integriert oder isoliert? Zur Situation rußlanddeutscher Aussiedler in der Bundesrepublik Deutschland. München: Olzog Verlag

Norbert Dittmar (2004): Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): Duden. Fremdwörterbuch. 7. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag

Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff (Hrsg.) (2002): Wörterbuch der Soziologie. 2. völlig neubearbeitete, erweiterte Auflage, Stuttgart: Lucius&Lucius Verlagsgesellschaft mbH

Katja Feld/Josef Freise/Annette Müller (Hrsg.) (2005): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Die Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Sozialen Arbeit. Pädagogik und Gesellschaft. Band 2, 2. Auflage. Münster: LIT Verlag

- Helena Flam (Hg.) (2007):** Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH
- Uwe Flick (1998):** Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag
- Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Arbeits- und Sozialforschung (1997):** Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 72: Identitätsstabilisierend oder konfliktfördernd? Ethnische Orientierungen in Jugendgruppen. Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 28./29.10.1996. Bonn
- GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2006):** GEW-Jahrbuch: Handbuch des Schul- und Dienstrechtes in Baden-Württemberg. Süddeutscher Pädagogischer Verlag
- Mechthild Gomolla/Franck-Olaf Radtke (2002):** Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- Elisabeth Gropper/Hans-Michael Zimmermann (Hrsg.) (2000):** Zuwanderung. Zugehörigkeit und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg
- Herbert Gudjons (2003):** Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. 8. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Karin Gündisch (1987):** Im Land der Schokoladen und Bananen. Zwei Kinder kommen in ein fremdes Land. Weinheim/Basel: Beltz&Gelberg
- Petrus Han (2000):** Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle. Fakten. Politische Konsequenzen. Perspektiven. Stuttgart: Lucius & Lucius
- Friedrich Heckmann (1992):** Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Leonie Herwartz-Emden (Hrsg.) (2003):** Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. IMIS-Schriften Band 9. Göttingen: V&R unipress GmbH
- Heinz Ingenhorst (1997):** Die Russlanddeutschen. Aussiedler zwischen Tradition und Moderne. Campus Verlag Frankfurt/Main

- Tony Judt (2006):** Die Geschichte Europas seit dem Zweiten Weltkrieg. Aus dem Englischen von Matthias Fienbork und Heiner Kober. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Line Kossolapow (1987):** Aussiedler - Jugendliche. Ein Beitrag zur Integration Deutscher aus dem Osten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Siegfried Kosubek (1998):** Asylbewerber und Aussiedler. Rechte, Leistungen, Hilfen. Handbuch für Helfer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Ottfried Kotzian (1990):** Die Deutschen in den Aussiedlungsgebieten – Herkunft und Schicksal. Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen: Modellversuch Aussiedler. Band II. München/Dillingen: Verlag und Druckerei G. J. Manz AG
- Ivonne Küsters (2006):** Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Arnd-Michael Nohl (2006):** Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006):** Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007):** Bevölkerung und Erwerbsfähigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005 – Wiesbaden
- Rainer K. Silbereisen, Ernst-Dieter Lantermann, Eva Schmitt-Rodermund (Hrsg.) (1999):** Aussiedler in Deutschland. Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten. Opladen: Leske + Budrich
- Rainer Strobl, Wolfgang Kühnel (2000):** Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Konflikt- und Gewaltforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Annette Treibel: (2003):** Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Manuela Westphal (1997):** Aussiedlerinnen. Geschlecht, Beruf und Bildung unter Einwanderungsbedingungen. Institut Frau und Gesellschaft. Reihe Theorie und Praxis der Frauenforschung. Bielefeld: Kleine Verlag

Dorothee Wierling (Hrsg.) (1981): Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen. Hamburg: edition Körberstiftung

Artikel

Hans Paul Bahrd (2000): Soziale Normen. In: Hans Paul Bahrdt (2000): Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. 8. Auflage. München: Verlag C. H. Beck, S. 48-65

Heiner Barz (20007): Adoleszenz und Identität im Lebenslauf. In: Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hrsg.) (2007): Lexikon der Pädagogik. Weinheim&Basel: Beltz-Verlag, S. 4-7

Dietmar Bolscho (2005): Transkulturalität – ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Asit Datt (Hrsg.) (2005): Transkuluturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S 29-38

Barbara Friebertshäuser (2003): Interviewtechniken – Ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 371-395

Olga Frik (2005): Integration zu welchem Preis? In: Asit Datt (Hrsg.) (2005): Transkuluturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 139-152

Rudi Giest-Warsewa, Hans Jürgen Saknus, Gabriele von Jan (1999): Zur Lebenssituation und Lebensperspektive jugendlicher Spätaussiedler/-innen. Ansätze und Konsequenzen für die Jugendarbeit. Positionspapier zu Kommunalen Jugendarbeit in Baden Württemberg

Mario Kaiser (2000): Deutsch, aber nicht ganz. In: Die Zeit 14/2000

Eckhardt König (2001): Werte und Normen in der Erziehung. In: Leo Roth (Hrsg.) (2001): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, S. 255-256

Christiane Schmidt (2003): Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (Hrsg.) (2003): Handbuch Qualitative

Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 544-568

Klaus Seitz (2005): Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. In: Asit Datt (Hrsg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 51-68

Zeitschriften

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Hrsg.) (2/2001): iza; Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Themenheft: Aussiedlerinnen und Aussiedler

Internet

BAMF:

[http://www.integration-in-](http://www.integration-in-deutschland.de/cIn_011/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch-pdf_IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch-pdf_IP.pdf)

[deutschland.de/cIn_011/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch-pdf_IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch-pdf_IP.pdf](http://www.integration-in-deutschland.de/cIn_011/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch-pdf_IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-deutsch-pdf_IP.pdf) am 23.03.2008

BMI: Bundesministerium des Inneren:

a)

http://www.bmi.bund.de/cIn_012/Internet/Content/Common/Anlagen/Themen/Vertriebene_Spaetaussiedler/Statistiken/Aussiedlerstatistik_seit_1950,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Aussiedlerstatistik_seit_1950.pdf am 08.03.2008

b)

http://www.bmi.bund.de/cIn_028/nn_122688/Internet/Content/Themen/Vertriebene_Spaetaussiedler/DatenundFakten/Welche-Leistungen-erhalten-Spaetaussiedler.html am 31.03.2008

c)

http://www.bmi.bund.de/Internet/Content/Common/Anlagen/Broschueren/2005/Integrationskurse_de,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Integrationskurse_de.pdf am 31.03.2008

Andrea Brück-Klingberg, Carola Burkert, Holger Seibert, Rüdiger Wapler: Verkehrt Welt. Spätaussiedler mit höherer Bildung sind öfter arbeitslos. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Ausgabe 8/2007. Quelle: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0807.pdf> am 31.03. 2008

BVA: Bundesverwaltungsamt:

a)

http://www.bva.bund.de/cln_046/nn_376892/DE/Aufgaben/Abt_III/Spaetaussiedler/statistik/08RegundAntrVergleich.html?nnn=true am 25.02.2008

b)

http://www.bva.bund.de/cln_046/nn_376892/DE/Aufgaben/Abt_III/Spaetaussiedler/statistik/08SpaetaussiedlerundAngehoerigeHerkunftsI2008.html?nnn=true
am 25.02.2008

Sonja Haug (2000): Klassische und neuere Theorien der Migration. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 30/2000
<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-30.pdf> am 19.02.2008

Leonie Herwartz-Emden (1997): Erziehung und Sozialisation in Aussiedlerfamilien: Einwanderungskontext, familiäre Situation und elterliche Orientierung. Quelle:
[http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/bibliothek/Erziehung und Sozialisation in Aussiedlerfamilien.pdf](http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/bibliothek/Erziehung_und_Sozialisation_in_Aussiedlerfamilien.pdf) am 10.03.2008

Wolfgang Heinz (2000): Jugendkriminalität. Vortrag, gehalten auf dem 4. Deutsch-Chinesischen Kolloquium zu kriminologischen und strafrechtlichen Fragen am 6. und 7. Juli 2000 in Berlin
http://www.uni-konstanz.de/rtf/kik/Heinz_Kriminalitaet_in_Deutschland.htm am 31.03.2008

Meyers-Lexikon online

a)

<http://lexikon.meyers.de/meyers/Sp%C3%A4taussiedler> am 07.03.2008

b)

<http://lexikon.meyers.de/meyers/Kultur> am 10.04.2008

Wolfgang Welsch (1999): Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: *Spaces of Culture: City, Nation, World*, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, 194-213. Quelle: <http://www2.uni-jena.de/welsch/> am 04.04.2008

Gesetze

Grundgesetz (GG) für die Bundesrepublik Deutschland in der Fassung von 1949

Grundgesetz (GG) für die Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 28. August 2006

Bundesvertriebenengesetz (BVFG) in der Fassung von 1955

Bundesvertriebenengesetz (BVFG) in der Fassung von 1993

Schulgesetz für Baden-Württemberg) (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983

Wohnortszuweisungsgesetz (WoZuG) in der Fassung von 1996

Wohnortszuweisungsgesetz (WoZuG) in der Fassung von 2000

Anhang

1. Interviewleitfaden für das Interview mit der Mitarbeiterin des JMD
2. Interviewleitfaden für das Interview mit der jugendlichen Spätaussiedlerin
3. Transkript der Interviews
4. Legende

Interviewleitfaden Mitarbeiterin des JMD

Ziel der Arbeit:

Examensarbeit, Lehramt

Die Situation jugendlicher Spätaussiedler darstellen, aus ihrer Perspektive. Sowohl hier in Deutschland als auch im Herkunftsland. Dabei verschiedene Bereiche, z. B. Familie, Freizeit, Schule,... Schwerpunkt auf Deutschland

Zeigen, wo es Probleme in Deutschland geben könnte und warum. Was man ändern müsste. Möglichst viel erzählen, ich möchte wenig fragen

Umgang mit den Daten→Aufnahme?

1. Persönliche Daten: Kurze Beschreibung der Einrichtung und der beruflichen Tätigkeit

2. Ausreise:

- Haupteinreisegründe
- Beteiligung der Jugendlichen an der Ausreise/Freiwilligkeit der Einreise
- Gefühle, die mit der Ausreise verbunden sind/waren?

3. Einreise nach Deutschland:

- Welche Vorstellungen/Hoffnungen/Wünsche/Befürchtungen sind von Jugendlichen (und Eltern) mit der Migration verbunden?→Folgen für die erste Zeit des Aufenthaltes in Deutschland

4. Aufenthalt in Deutschland im Vergleich zum Herkunftsland

Familie:

- Welche Bedeutung hat die Familie der Jugendlichen sowohl für die Jugendlichen als auch für den Integrationsprozess?
- Bewerten sie den Stellenwert der Familie eher negativ oder positiv?
- Welche Rollen haben die einzelnen Mitglieder (Mutter, Vater, Kinder) im Alltag?
- Erziehungsziele der Eltern?

Wohnen:

- **Wo und mit wem leben die meisten Jugendlichen?**
- **Welche Auswirkungen hat die Wohnsituation Ihrer Meinung nach? (z. B. auf Kontaktmöglichkeiten, Sprache, Freizeitmöglichkeiten,...)**

Schule:

- Unterschiede zum Herkunftsland?
- Machen die Jugendlichen Diskriminierungserfahrungen in der Schule?
- Wie sehen Kontakte zu Lehrern und Mitschülern aus?
- Welche Probleme haben die Jugendlichen in der Schule?

- Verursacht die Schule (z. B. durch mangelnde Fördermaßnahmen, Struktur, etc.) auch Probleme oder verstärkt sie?
- Welche Förderung/Hilfe/Unterstützung erhalten sie?

Beruf:

- Anerkennung von Leistungen aus dem Herkunftsland?
- Integration in das Berufsleben?
- Welchen Stellenwert hat ihr Beruf und Arbeit im Allgemeinen für Sie?
- Sind Sie zufrieden mit Ihrem Beruf?
- Können die Jugendlichen mit den Einkünften aus Ihrem Beruf Ihren Lebensunterhalt bestreiten?

Freizeit:

- **Welche Freizeitbeschäftigungen betreiben die Jugendlichen in Deutschland?**
- **Gibt es Unterschiede zum Herkunftsland (Angebot und persönlichen Nutzen)?**
- Gibt es ausreichend Angebote für die Jugendlichen u wie werden diese genutzt?
- Wer gehört zum Freundeskreis der Jugendlichen?
- Kontakte zu Einheimischen?
- Erfahrungen mit Vorurteilen/Ausgrenzungen?
- Hätten die Jugendlichen gern mehr Kontakte zu Einheimischen?

Sprache:

- Wo und wie wird deutsch gelernt?
- Welche Muttersprache?
- Verwendung welcher Sprache in welchem Zusammenhang?
- Einschätzung der Deutschkenntnisse der Jugendlichen
- Persönliche Bedeutung der Sprachen für die Jugendlichen
- Sprachfördermaßnahmen in Deutschland→Wie werden sie genutzt, sind sie ausreichend?

Nationalität:

- Bezeichnen sich die Jugendlichen eher als deutsch oder als russisch?
- Was wird mit diesen Kategorien verbunden?

5. Schluss:

- Inwieweit verändern sich die Jugendlichen in der Zeit Ihres Aufenthaltes? Eher Anpassung?
- Auswirkungen der Bedingungen in Deutschland für die Jugendlichen
→Selbstbewusstsein, Verhalten,...
- Was müsste sich ändern, damit die Integration erleichtert wird? (z. B. in Bezug auf staatliche Unterstützung, Änderungen im Bildungswesen, ...)
- Welche Rolle kann die Schule im Bereich der Integration spielen?
- Rückkehrwünsche der Jugendlichen?

- Gibt es einen Unterschied zwischen den Problemen Jugendlicher Spätaussiedler und anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund?
- Welchen Stellenwert hat Ihrer Meinung nach das Thema Integration von Migranten in unserer Gesellschaft?
- Wo liegen Ihrer Meinung nach die Potenziale, die die Integration von Migranten für alle Beteiligten hätte? Welche Grenzen und Schwierigkeiten gibt es?
- Was erscheint Ihnen im Zusammenhang mit der Integration jugendlicher Spätaussiedler noch wichtig?
- Mit welchen Problemen kommen die Jugendlichen zu Ihnen? Kommen sie selbst?

Interviewleitfaden jugendliche Spätaussiedlerin

Einstieg:

Ziel der Arbeit:

Examensarbeit, Lehramt

Die Situation jugendlicher Spätaussiedler darstellen, aus ihrer Perspektive. Sowohl hier in Deutschland als auch im Herkunftsland. Dabei verschiedene Bereiche, z. B. Familie, Freizeit, Schule,... Schwerpunkt auf Deutschland

Zeigen, wo es Probleme in Deutschland geben könnte und warum. Was man ändern müsste
Möglichst viel erzählen, ich möchte wenig fragen

Umgang mit den Daten → Aufnahme?

1. Persönliche Daten: Alter, Herkunftsland, Geschlecht, berufliche Tätigkeit

2. Ausreise:

- **Erinnern Sie sich noch an die Ausreise (-entscheidung)? Was genau erinnern Sie?**
- **Gefühle, die mit der Ausreise verbunden sind/waren?**
- Wann sind sie mit wem in die BRD eingereist?
- Waren sie an der Ausreiseentscheidung beteiligt (Meinung gefragt)? Haben Sie sie befürwortet? Warum/Warum nicht?
- Welche Gründe gab es für die Ausreise?
- Welche Erinnerungen haben sie an die Heimat?

3. Einreise nach Deutschland:

- **Welche Vorstellungen/Hoffnungen/Wünsche/Befürchtungen haben sie mit der Einreise nach Deutschland verbunden?**
- Erinnerung an Aus- und Einreise?
- Erinnerungen an die erste Zeit? War es hier so wie erwartet? Damit verbundene Gefühle?

4. Aufenthalt in Deutschland im Vergleich zum Herkunftsland

Familie:

- **Wie geht es Ihrer Familie in Deutschland? Besser als im Herkunftsland?**
- **Hat sich etwas an Ihrem Familienalltag verändert? Wenn ja, was? Worin sind Ihrer Meinung nach die Veränderungen begründet?**
- Welche Bedeutung hat Ihnen Ihre Familie?
- Wohnen Sie mit ihr zusammen? (Wohnsituation im Allgemeinen)
- Wer gehört zur Familie?
- Welche Rollen haben die einzelnen Mitglieder (Mutter, Vater, Kinder) im Alltag?

- Welches Verhältnis haben Sie zu Ihren Eltern/Geschwistern?
- Welche Erziehungsziele haben/hatten Ihre Eltern?

Schule:

- **Wie haben Sie Schule und Ausbildung in Deutschland erlebt?**
- **Unterschiede zum Herkunftsland?**
- Diskriminierungserfahrungen?
- Kontakte zu Lehrern und Mitschülern?
- **Haben sie sich in der Schule wohlfühlt?**
- Welche Förderung/Hilfe/Unterstützung gibt es?

Beruf:

- **Welche Ausbildung? Wo gemacht?**
- Anerkennung von Leistungen aus dem Herkunftsland?
- Integration in das Berufsleben?
- Welchen Stellenwert hat ihr Beruf und Arbeit im Allgemeinen für Sie?
- **Sind Sie zufrieden mit Ihrem Beruf?**
- Können Sie mit den Einkünften aus Ihrem Beruf Ihren Lebensunterhalt bestreiten?

Freizeit:

- **Welche Freizeitbeschäftigungen betreiben Sie in Deutschland?**
- **Gibt es Unterschiede zum Herkunftsland (Angebot und persönlichen Nutzen)?**
- **Sind Sie zufrieden mit Ihren Freizeitbeschäftigungen?**
- Wer gehört zu Ihrem Freundeskreis? Wie haben Sie ihn kennengelernt?
- **Wie fühlen Sie sich in ihrem Freundeskreis (wohl?)**
- Hier genauso gute Kontakte u Freundschaften wie im Herkunftsland?
- Kontakte zu Einheimischen?/Kontakte in Heimat?
- Erfahrungen mit Vorurteilen/Ausgrenzungen?
- Hätten Sie gern mehr Kontakte zu Einheimischen oder anderen Spätaussiedlern?

Sprache:

- Wo/Wie deutsch gelernt?
- Welche Muttersprache?
- **Verwendung welcher Sprache in welchem Zusammenhang?**
- **Eigene Einschätzung der Sprachkenntnisse**
- Persönliche Bedeutung der Sprachen

Nationalität:

- **Deutsch/russisch?**
- →beides?
- →Warum?
- Was ist das für sie?

Schluss:

- Was hat sich für Sie verändert von Beginn der Einreise nach Deutschland zu heute?
- Was/wen vermissen Sie am meisten?
- Gibt es etwas, was sich in Deutschland Ihrer Meinung nach ändern müsste?
- Zukunftswünsche/-perspektiven (3 Wünsche frei?)
- Rückkehr?

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 1 **I.:** Genau, und ich hab gedacht, ich erzähl Ihnen erst mal kurz, worum es in der
2 Arbeit geht und dass Sie dann wissen was für Fragen kommen
- 3 **Frau K.:** Ja? Ok.
- 4 **I.:** Also, das wird ja die Examensarbeit und das Thema soll sein „Die Integration
5 jugendlicher Spätaussiedler“?
- 6 **Frau K.:** Mhm?
- 7 **I.:** Und mir geht's halt darum die Situation der jugendlichen Spätaussiedler in
8 Deutschland darzustellen also oder die Integration, den Integrationsverlauf
9 aus der Perspektive der Jugendlichen. Also weniger worum es - was es für
10 Auswirkungen auf Deutschland hat, die Integration und der Ausländerzustrom
11 sondern auf die Jugendlichen.
- 12 **Frau K.:** Mhm,
- 13 **I.:** Und ähm kurz verschiedene Bereich dabei darum soll's gehen zum Beispiel
14 Familie, Freizeit, Schule. Der Schwerpunkt soll dabei liegen wie sieht die
15 Situation in Deutschland aus, aber auch immer so'n bisschen dann 'n
16 Vergleich mit dem was ist bekannt über die Herkunft, wo gibt es Unterschiede
17 und vielleicht Probleme also mit den Situationen wie die Jugendlichen
18 aufgewachsen sind und mit dem wie sie dann hier konfrontiert [werden. =
19 **Frau K.:** [Mhm
20 = Und vor allen Dingen geht's halt darum zu zeigen, ähm wo's Probleme in
21 Deutschland geben [kann =
- 22 **Frau K.:** [Mhm
- 23 **I.:** = und was hier überhaupt unter Integration verstanden wird.
- 24 **Frau K.:** Mhm
25 (4)
- 26 **I.:** Und ähm, also genau worum's äh was die Einrichtung ist, dazu hab ich ja hier
27 schon was stehen, aber vielleicht wär's ganz schön wenn sie sagen könnten
28 welche ähm Tätigkeit sie hier in der Einrichtung genau ausüben
- 29 **Frau K.:** Mhm (4) Also ich hab eine ähm vom Bund finanzierte Stelle fünfzig Prozent
30 über den Kinder- und Jugendplan des Bundes. Ä:h Diese Stelle äh ist so äh
31 konzipiert ähm, dass es ne relativ äh offene ähm Stellenbeschreibung ist (4)
32 Also, ich bin Sozialpädagogin und arbeite im Jugendmigrationsdienst X. in
33 einer Außenstelle des Jugendmigrationsdienstes Y, die Stelle ist gefördert
34 vom Bund im Rahmen des Kinder- und Jugendplanes KJP des Bundes zur
35 Eingliederung junger Menschen mit Migrationshintergrund.
- 36 **I.:** Ok.
- 37 **Frau K.:** Soll das noch genauer [ausgeführt werden?
- 38 **I.:** [Nee, das reicht, das reicht.
- 39 **Frau K.:** Das reicht, ok.
- 40 **I.:** Und jetzt würd mich noch interessieren auf welche Art und Weise Sie denn
41 jetzt hier mit jugendlichen Spätaussiedlern als spezieller Gruppe in Kontakt
42 kommen, >also machen Sie Angebote speziell für die oder kommen die mit
43 Problemen und Fragen oder werden die von irgendjemandem überwiesen hier
44 her?<
- 45 **Frau K.:** Sowohl als auch. Also es ist ähm sehr offen, wir haben das Büro hier in der
46 Stadtmitte äh um einfach auch ne niedrighschwellige Zugangsmöglichkeit zu
47 unsren Angeboten zu haben, wir haben feste Öffnungszeiten, äh wir sind
48 mehrere Kolleginnen hier und decken somit auch einige Zeiten der Woche ab
49 und bemühen uns auch, dass das eben hauptsächlich auch am Nachmittag
50 und am Abend stattfindet wo die Jugendlichen dann ah nicht grad in der
51 Schule sind oder nicht im Betrieb [sind =
- 52 **I.:** [mhm
- 53 **Frau K.:** = also schon Feierabend haben. Dann bieten wir Gruppen an, verschiedene
54 Sportgruppen und Freizeitgruppen, zu denen wir die Jugendlichen einladen,
55 die zu den äh Einzelangeboten kommen, äh so dass auch Gruppenangebote

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 56 stattfinden und wir äh machen auch Freizeiten verschiedenster Art von
57 Segelfreizeiten, erlebnispädagogische Freizeiten, Tageausflüge und haben so
58 eine Kombination aus Einzel- und Gruppenberatungssituationen äh mit dem
59 Inhalt soziale Beratung und Freizeitgestaltung.
- 60 **I.:** Ok. Und die Gruppenangebote sind dann aber nicht nur speziell für
61 jugendliche Spätaussiedler? Oder auch? Also oder haben sie auch, also da
62 kommen vielleicht ja auch türkische Jugendliche oder?
- 63 **Frau K.:** Ja! Inzwischen hat sich die Arbeit oder haben wir unsren ähm unserer Ziel
64 unsere Zielgruppe geöffnet. Wir sind nicht mehr nur äh ausschließlich für
65 jugendliche Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler zuständig sondern auch
66 für andere Nationalitäten äh und des sind hauptsächlich albanische
67 Jugendliche, türkische [Jugendliche, =
68 **I.:** [mhm
69 **Frau K.:** = auch italienische [Jugendliche =
70 **I.:** [mhm
71 **Frau K.:** = die hier in X. wohnen und die wir hauptsächlich über die Schule über die
72 Anschlussklassen der Schulen hier die große äh Hauptschule, die XXXSchule
73 und die YYYSchule in ... weil wir dort auch tätig sind.
- 74 **I.:** Ok. Was ähm erfahren sie denn hier über die Ausreise der Jugendlichen aus
75 den Herkunftsländern also ü- zum Beispiel über die Ausreisegründe (2) ähm
76 bekommen Sie davon was mit erzählen die Jugendlichen da was oder was
77 würden Sie aus Ihrer Perspektive sagen sind so die Hauptgründe warum die -
78 warum die Familien nach Deutschland kommen?
- 79 **Frau K.:** Die Jugendlichen selber erzählen wenig darüber [und =
80 **I.:** [mhm
81 **Frau K.:** = Elternarbeit ist ein Feld das wir auch wenig bearbeiten, weil die
82 Jugendlichen äh in nem Alter sind wo sie auch schon selbständig zu uns
83 kommen und kommen [dürfen =
84 **I.:** [mhm
85 **Frau K.:** = auch mit der Akzeptanz ihrer Eltern und sie sind auch meistens schon
86 zwischen acht und zehn manche auch schon fünfzehn Jahre hier so dass des
87 n Kapitel ist das auch schon =
88 **I.:** = mhm
89 **Frau K.:** = relativ weit in ihrer Biografie zurück [liegt. =
90 **I.:** [mhm
91 **Frau K.:** = In der Regel sind sie (1) nicht freiwillig [gekommen =
92 **I.:** [mhm
93 **Frau K.:** = das heißt die sind mit ihren Eltern oder mit ihrer Familie mitgekommen
94 mitgereist und hatten auch <wenig (2) Wahl äh mit [Auswahlmöglichkeiten <=
95 **I.:** [mhm
96 **Frau K.:** = mitzukommen oder auch nicht zu kommen. Die Gründe, die sie über ihre
97 Eltern kennen, waren einfach die äh wirtschaftliche [Verbesserungen =
98 **I.:** [mhm
99 **Frau K.:** = dieses äh Kriegswiedergutmachungsgesetz das einfach auch den Eltern und
100 den Großeltern ermöglichte nach Deutschland einzureisen aber für sie selber
101 war's eher der Grund mitzugehen mitreisen in der Familie.
- 102 **I.:** mhm ok das heißt ähm für die Jugendlichen an sich was für Vorstellungen
103 oder Hoffnungen oder Befürchtungen oder so sind da mit der Einreise
104 verbunden gewesen? Oder gar nicht, weil sie gar nicht gefragt worden sind,
105 nur Befürchtungen weil das Heimatland verlassen worden ist und die Freunde
106 oder (3)?
- 107 **Frau K.:** mmh (2) Das ist [unterschiedlich. =
108 **I.:** [mhm

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 109 **Frau K.:** = Für manche war's ne ähm große ähm Weiterentwicklung - die sich dann
110 auch erfüllt hat [hier =
111 **I.:** [mhm
112 **Frau K.:** = weil sie dann auch sehr integrationsbereit waren und von sich aus auch äh
113 sehr offen an die Sache herangegangen sind für manche hat sich's auch mit
114 ähm war's mit Angst [verbunden =
115 **I.:** [mhm
116 **Frau K.:** = mit Befürchtungen was wird mich erwarten dort in diesem unbekannten
117 gelobten [Land =
118 **I.:** [mhm
119 **Frau K. :** = in Anführungsstrichlein (2) und äh ich denk das ist das spielt auch ne große
120 Rolle wie sie sich dann auch hier eingelebt haben die Motivation mit der sie
121 gekommen sind
122 **I.:** Ja also genau das wär meine nächste Frage gewesen die Gefühle, mit denen
123 sie eingereist sind, die haben auch Auswirkungen natürlich gehabt dann auf
124 die Zeit hier in Deutschland vor allen Dingen auf die erste?
125 **Frau K.:** Ja. Mhm ja sehr. Manches hat sich bewahrheitet, manches ist anders
126 verlaufen es - es kommt immer drauf an
127 **I.:** Und die Jugendlichen sind vielleicht auch anders rangegangen an die Sache,
128 je nach dem ob sie herwollten oder nicht?
129 **Frau K.:** mhm
130 **I.:** Oder? Kann man das so sagen?
131 **Frau K.:** Anders als ihre Eltern meinen Sie?
132 **I.:** Nein aber, äh also ob jemand der gerne hier hergekommen ist anders ähm
133 sich hier anders eingelebt hat als jemand der Angst hatte
134 **Frau K.:** Des kann man so nicht sagen, weil es kommt drauf an wie sie's hier
135 vorgefunden haben, oder welche Erfahrungen sie hier gemacht haben.
136 **I.:** mhm
137 **Frau K.:** Für manche hat es sich bewahrheitet die Erwartungen die sie hatten - und für
138 manche war's der große Kulturschock das es vielleicht doch nicht alles ganz
139 so einfach ist, wie sie es sich ausgedacht haben.
140 **I.:** Und wovon hing das ab, kann man das so pauschal sagen - also ob's der
141 Kulturschock war oder ob's hing das von den Vorstellungen ab wie realistisch
142 die waren oder von den Aufwuchsbedingungen oder - was kann man
143 sagen was hat denn Einfluss darauf wie - wie gut sich die Jugendlichen hier
144 einleben?
145 (3)
146 **Frau K.:** Ich denk hauptsächlich des die Situation wie sie hier äh wie sie sie hier
147 vorgefunden haben. Sie kommen ja immer über die Übergangswohnheime
148 in's äh Gemeinwesen und werden da auch ein Stück weit verteilt und je nach
149 dem was sie da für Erfahrungen machen – Können wir geschwind stoppen?
150 **((Telefon klingelt, Telefonanruf wird angenommen, Aufnahmegerät in der Zeit**
151 **ausgeschaltet, Unterbrechung ca 5 Minuten))**
152 **I.:** Wo wohnen dann die Jugendlichen nach der Zeit im Übergangswohnheim,
153 kann man das pauschal sagen, sind das eher Eigentumswohnungen, eher in
154 kleineren Gebieten, ähm eher in ner Gegend wo auch schon andere viele
155 Spätaussiedler leben oder (1) kann man da so was ganz allgemein sagen zur
156 Wohnsituation?
157 **Frau K.:** Für X kann man sagen, dass sie im ganzen Stadtgebiet Xs [wohnen =
158 **I.:** [mhm
159 **Frau K.:** = das Übergangswohnheim war in der XYStraße, ist 2004 aufgelöst worden,
160 ist n städtisches Haus und die Stadt hat das dann nach dem Auszug der
161 Familien [renoviert =
162 **I.:** [mhm

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 163 **Frau K.:** = und hat das als Eigentumswohnungen wieder ausgeschrieben zum Verkauf
164 und viele Aussiedlerfamilien haben dann ihre eigene Wohnung wieder gekauft,
165 nachdem sie eben hergerichtet waren, renoviert war und sind dort auch wieder
166 eingezogen. Manche sind nach Q gezogen wo sie Verwandte [haben =
167 I.: [mhm
168 **Frau K.:** = und manche haben sich andere Wohnungen im Stadtgebiet X <und
169 Umgebung gesucht auch mal K oder F. >Aber im Prinzip großflächig
170 drumherum wo das Wohnheim war.
171 I.: Die Jugendlichen wohnen die eher schon alleine oder noch mit der Familie
172 zusammen?
173 **Frau K.:** Der Großteil der Jugendlichen wohnt noch bei der Familie und diejenigen die
174 so Anfang der neunziger Jahre gekommen sind und jetzt auch schon so eher
175 Mitte Ende 20 [sind, =
176 I.: [mhm
177 **Frau K.:** = sind auch schon äh ausgezogen, haben eigene Wohnungen oder haben
178 wieder Partner und sind zum Teil auch schon wieder in der °eigenen kleinen
179 Familie (2) äh wohnen sie°
180 I.: Mhm. Was kann man so sagen die - die Bedeutung der Familie für die
181 Jugendlichen, gerade durch den - die Einwanderung, ähm hat die Familie n
182 hohen Stellenwert oder (2) oder eher nicht so (2) also, in der Zeit hier in in
183 Deutschland aber vielleicht auch in den Herkunftsgebieten, also, kann man
184 sagen, dass die Familie einen hohen Stellenwert hat?
185 **Frau K.:** Ja =
186 I.: = Und höher vielleicht als für deutsche Jugendliche? Oder eher nicht.
187 **Frau K.:** Doch. Des kann man ganz eindeutig [sagen.
188 I.: [mhm
189 **Frau K.:** Wir erleben das auch so, die Familie n sehr hohen Stellenwert hat bei
190 Spätaussiedler- <jugendlichen, äh sie halten sehr viel von ihren familiären
191 Strukturen>, sie gehen da auch gerne hin, machen viele Feste, helfen sich
192 untereinander, ganze Familien[clans =
193 I.: [mhm
194 **Frau K.:** =ganze Verwandtschaftsclans, äh sind zum Teil auch in die - dieselben äh
195 Gemeinden gekommen und haben n sehr sehr starken
196 Familienzusammenhalt.
197 I.: Mmh, schätzen Sie das als eher positiv oder negativ ein, weil es wird ja
198 manchmal auch gesagt, dass es vielleicht eher negativ ist, weil sich die
199 Jugendlichen mehr nach außen öffnen sollten, wenn die zu viel mit der Familie
200 zu tun haben. Oder ist das aus Ihrer Perspektive eher positiv, weil's n
201 Rückhalt gibt?
202 **Frau K.:** Ja. Also ich würd's eher positiv [bewerten =
203 I.: [mhm
204 **Frau K.:** = weil die Jugendlichen dadurch, wie Sie auch sagen, diese Stabilität haben,
205 von der aus sie dann auch nach außen gehen können und letztendlich liegt es
206 auch an den – an den Einzelnen selber, wie sie des gestalten [für sich=.
207 I.: [mhm
208 **Frau K.:** = Sie sind ja sowieso in den Sprachkursen, in den Schulen, in den Betrieben,
209 in der Ausbildungssituation, sind sie ja im öffentlichen Leben hier im vor Ort.
210 Und ich erleb's schon so, dass es dann auch schon so was wie ne sichere
211 Basisstation ist, wenn sie da in den Familien äh ne Stabilität [haben =
212 I.: [mhm
213 **Frau K.:** = und da auch immer, ja zurückkehren und dort leben.
214 I.: Mhm. Kann man was dazu sagen, welche - welche Rollen, die einzelnen ähm
215 Elternteile spielen in der Familie? Also ob es diese – diese autoritäre

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler
Frau K.: Mitarbeiterin **I.:** Interviewerin **A.:** Jugendliche Spätaussiedlerin
02. April 2008

- 216 Erziehung da gibt und (4) so - ja, was für Erziehungsziele im Allgemeinen,
217 wissen Sie – da was drüber, kriegen Sie da was von mit? Oder-
218 **Frau K.:** Was ich mitkriege, ist dass die Jugendlichen sehr viel Respekt vor ihren Eltern
219 haben, auch vor ihren Großeltern, dass sie auch die älteren Verwandten -
220 Verwandtschafts- Familienmitglieder auch im zweiten und dritten Grad siezen,
221 dass es nicht automatisch ne Du-Beziehung ist,
222 **I.:** Mhm, ok.
223 **Frau K.:** Und dass sie auch ihre Cousins und Cousins als Brüder und Schwestern
224 bezeichnen.
225 **I.:** Mhm,
226 **Frau K.:** Und ich find, das sagt sehr viel aus - °[über die Qualität der Beziehungen. °
227 **I.:** [Ja, das stimmt. Das stimmt. Wenn die
228 Jugendlichen hier in der Schule sind, verläuft das dann meistens (2) meistens
229 unkompliziert oder tauchen in der Schule Probleme auf, aus, ja,
230 irgendwelchen Gründen.
231 **Frau K.:** Mhm. Es tauchen schon immer wieder Probleme auf. Natürlich. Ähm was so
232 äh die Gewaltbereitschaft anbelangt hauptsächlich von männlichen
233 Jugendlichen, das se da einfach schneller äh handgreiflich werden, anderen
234 Mitschülern gegenüber als äh nicht-russlanddeutsche Jugendliche, a:ber, äh,
235 das ist'n Problem, das sich im Prinzip auch n Stück weit ausgelaufen hat. Es
236 war am Anfang, als die Jugendlichen gekommen sind, einfach die
237 Konfrontation mit der Kultur, die sie hier erlebt haben, noch viel größer [war =
238 **I.:** [mhm
239 **Frau K.:** = war dieser Faktor auch noch viel stärker vorhanden.
240 **I.:** Also lag das am Kulturschock, die Gewaltbereitschaft oder haben die die
241 mitgebracht, oder ist die hier entstanden oder –
242 **Frau K.:** Beides. Oder – sind mehrere Faktoren.
243 **I.:** Mhm.
244 **Frau K.:** Es gibt den Kulturschock, den gab's auch immer, und die nicht erfüllten
245 Erwartungen vielleicht, und auch die Kultur- den kulturellen Umgang mit
246 Gewalt, was wir grad auch besprochen hatten, das einfach ne Schlägerei (2)
247 zu jedem Fest gehört.
248 **I.:** Mhm
249 **Frau K.:** Oder gehört hat. Inzwischen wie gesagt hat sich des mehr und mehr
250 angepasst auch den - äh den Bedingungen und den Regeln, die diese hier
251 vorfinden, es ist nicht mehr selbstverständlich – oder nee, selbstverständlich
252 war es nie, aber es ist weniger äh die Gewohnheit, dass auch ne Schlägerei
253 zu 'nem Fest gehört, es sei denn – °Alkohol spielt eine Rolle. Und des ist denk
254 ich immer noch n großes Problem, der Umgang mit Alkohol. °
255 **I.:** °Hm. Ok. ° Und ähm, haben die Jugendlichen hier 'n guten Kontakt zu ihren
256 (2) ähm, ja deutschen Mitschülern ist ja falsch, weil sie auch deutsch sind,
257 aber zu ihren Mitschülern, die hier geboren sind – oder (2) bleiben die
258 Jugendlichen auch – in der Schule und im Freundeskreis eher unter sich
259 (3)
260 **Frau K.:** Schon. Also, die Kontakte sind, ähm relativ oberflächlich, die sie zu
261 einheimischen Jugendlichen haben, äh, Projektgruppen an den Schulen, auch
262 mal Freizeiten, die wir zusammen mit einheimischen Jugendlichen machen,
263 sie sind schon mehr und mehr noch in ihrer Gruppe. [Nach wie vor.
264 **I.:** [Und woran liegt das,
265 dass die Kontakte so oberflächlich sind? Kann man des - °sagen? °
266 (2)
267 **Frau K.:** Des liegt daran, dass sie einfach gern in ihrer eigenen, in ihrer
268 Herkunftsgruppe sind, dass sie sich da einfach auch noch auf russisch
269 verständigen, die Muttersprache sprechen können und da in den Gruppen –
270 Gefüge, in dem Gruppengefüge natürlich auch ne gewisse Stärke und ne

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 271 gewisse Solidarität erfahren. Und des aufzubrechen und dann ne
272 Freundschaft mit jemandem zu pflegen, die nicht in dieser Gruppe ist oder der
273 da nicht ist – ähm, <ist denk ich (2) äh – jetzt auch schon etwas - üblicher
274 geworden,> aber noch mehr zählt dieser Zusammenhalt in der eigenen
275 Gruppe.
- 276 **I.:** Mhm. Und wie, wie treten so die – die Einheimischen sag ich jetzt mal, den
277 Spätaussiedlern gegenüber, gibt es da irgendwie Vorbehalte und Vorurteile
278 oder – also fühlen sich die Jugendlichen manchmal diskriminiert oder negativ
279 bewertet in der Schule und von Freunden und von Mitschülern oder fühlen die
280 sich hier offen und aufgenommen von der Gesellschaft.
281 (2)
- 282 **Frau K.:** Mmh (2). Die Einhei- die – die Aussiedler meinen Sie jetzt?
283 **I.:** Genau!
- 284 **Frau K.:** Äh, (2), ist immer schwer allgemein zu sagen. Also, es gibt welche, die sind
285 wirklich sehr gut integriert, sind auch sehr bildungsnahe Jugendliche, was
286 dann auch aus der Familie kommt, die einfach auch n Zugang über Bildung
287 haben, Referate [halten =
288 **I.:** [mhm
289 **Frau K.:** = auch und Lerngruppen bilden und so und die Jugendlichen, die da eher
290 Schwierigkeiten haben in dem Bereich, äh, die sind dann auch eher
291 ausgegrenzt. Oder erleben auch ne Sondersituation und dann fallen sie eben
292 ständig auch auf dieses zurück, ah, ich bin ja auch nicht von hier.
- 293 **I.:** Mhm
- 294 **Frau K.:** Und tun quasi dieses Fremdbild, das sie erleben, auf ihr eigenes Selbstbild
295 übertragen.
- 296 **I.:** Ok. Also auch Vorurteile wittern, wo vielleicht gar nicht unbedingt [welche sind
297 **Frau K.:** [welche
298 sind, genau
- 299 **I.:** Ok. Und ähm, haben die Jugendliche Probleme in unserem Schulsystem,
300 vielleicht, weil sie n anderes Schulsystem aus ´m Herkunftsland gewohnt
301 sind?
- 302 **Frau K.:** Mhm, [Sie
- 303 **I.:** [Das ist ja hier speziell in Deutschland
- 304 **Frau K.:** Ja:, es ist speziell, aber es ist weniger das System, als die Kultur, die
305 vorherrscht.
- 306 **I.:** Mhm
- 307 **Frau K.:** >Sie sind n relativ strenges Schulsystem gewohnt gewesen und sie - ihnen ist
308 es oft zu offen hier, die Werte sind äh wenig konkret, wenig greifbar, sie
309 müssen sich sehr oft entscheiden, haben sehr viele Wahlmöglichkeiten und
310 dort wo sie herkommen, war ihnen sehr vieles vorgegeben, sie mussten das
311 einfach ausführen, die Richtung, die ihnen vorgegeben war,< und das fällt
312 ihnen oft schwer hier, diese Vielfalt an Möglichkeiten, diese Werteoffenheit
313 und diese ständigen, äh dieses ständige sich-entscheiden müssen
- 314 **I.:** Mhm. Das heißt die Jugendlichen brauchen eigentlich in der Schule spezielle
315 Unterstützung.
- 316 **Frau K.:** °Mhm.°
- 317 **I.:** Bekommen sie die auch? Oder – so von der Schule oder von- von, keine
318 Ahnung, von außerschulischen Einrichtungen oder ist das eher zu wenig. Ihrer
319 Meinung nach?
- 320 **Frau K.:** Da wär noch großer Bedarf, da ja! Weil sie sind hauptsächlich oder viele
321 Spätaussiedlerjugendliche sind an den Hauptschulen, müssten da aber gar
322 nicht unbedingt sein, von ihren äh Noten her oder von ihren intellektuellen
323 [Leistungen =
324 **I.:** [mhm

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 325 **Frau K.:** = her, sind aber dort aufgrund ihres sozialen Verhaltens und oft auch aufgrund
326 von Sprachproblemen, die dann seltsamerweise oft auch auf die Lernsituation
327 oder – oder auf die – auf die intellektuelle äh, intellektuellen Möglichkeiten äh
328 Auswirkungen [haben
329 **I.:** [mhm
330 **Frau K.:** Oder gedeutet werden, als wenn es so wäre.
331 **I.:** Das heißt, in welcher Form müsste die Unterstützung stattfinden, also einmal
332 Sprach- Sprachförderung
333 **Frau K.:** >Ja, Sprache ist der wichtigste Faktor, natürlich< (2), <ansonsten> (2); ah, ich
334 denke schon allein wenn´s kleinere Klassen wären,=
335 **I.:** = Mhm
336 **Frau K.:** = dann an den Schulen, das einfach die Lehrerin oder der Lehrer oder wenn´s
337 dann auch mehrere wären, an- an Lehrkräften oder Assistenten oder wie auch
338 immer, das öfters mal Kleingruppen gebildet werden =
339 **I.:** = Mhm
340 **Frau K.:** = könn- könnten und das äh einfach gezielter auf die einzelnen Jugendlichen
341 eingegangen werden könnte.
342 **I.:** Mhm
343 **Frau K.:** >Das wär ne große Unterstützung denke ich.< Also, nicht so oft in dieser
344 großen Masse, mitschwimmen müssten, und sich diesen Entscheidungen
345 auch n Stück weit mit beugen müssten, >sich aber trotzdem ihren eigenen
346 Platz in dieser Menge ähm sichern müssten und herausfinden müssten, wo
347 steh ich eigentlich. Das ist oft ne Überforderung für die Jugendlichen.<
348 **I.:** Ok. Und wenn die Jugendlichen dann ähm n Beruf erlernen, sind das
349 meistens Ausbildungsberufe, gibt es viele, die hier studieren, oder hängt des
350 davon ab, was sie für Vorerfahrungen aus´m – aus´m Herkunftsland
351 mitbringen, werden – wird - hier überhaupt irgendwas anerkannt- <von dem
352 was mitgebracht wird?>
353 (2)
354 **Frau K.:** In der Regel sind die Abschlüsse, ähm, werden hier nicht anerkannt, sind,
355 ähm, ähm, geringer qualifiziert, werden sie bewertet, und des müssen, äh,
356 ähm, Anerkennungsverfahren durchlaufen werden. Die häufig mit finanziellen,
357 ähm Aufwendungen verbunden sind [und
358 **I.:** [die müssen die Jugendlichen selbst
359 tragen oder?
360 **Frau K.:** Ja, oder die Familien eben oder sie müssen auch noch mal Prüfungen
361 nachmachen oder ganze, äh, ganze Ausbildungsgänge nachmachen um den
362 entsprechenden Standard dann zu erhalten und den des den Abschluss dann
363 auch zu erreichen.
364 **I.:** Mhm. (2) Das heißt, die Integration in das Berufsleben ist nicht gleichwertig (2)
365 so mit den – mit den Einheimischen hier- °mit den.°
366 (5)
367 **Frau K.:** Sie ist – von den Möglichkeiten her schon gleichwertig, sie haben dieselben
368 Möglichkeiten, aber sie können sie sicherlich nicht gleichwertig nutzen.
369 **I.:** Mhm. (3) Und ähm sind die Jugendlichen zufrieden mit ihrem Beruf, den sie
370 ausüben oder erleben sie dann deswegen hier auch ne große
371 Unzufriedenheit, weil die Jugendlichen sagen, das was ich gemacht hab, wird
372 mir nicht anerkannt, oder – ich muss – mich kostet das alles viel mehr Energie
373 oder –
374 **Frau K.:** Mhm. Also wir erleben schon oft, dass sie einen Beruf wählen, der – nicht
375 ihren Vorstellungen entspricht =
376 **I.:** = Mhm.
377 **Frau K.:** = wo´s einfach drum geht, dass sie überhaupt einen Beruf einschlagen, =
378 **I.:** = Mhm.

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 379 **Frau K.:** = einen Berufsweg einschlagen, und äh, dass sie Geld verdienen. Also dass
380 ist ihnen n sehr wichtiger Faktor, so der materielle Wert, eines – einer Art
381 Berufsausübung und dafür verzichten sie unter – unter - unter Umständen
382 auch auf ´ne Ausbildung und gehen lieber schnell mal arbeiten =
383 **I.:** = Mhm.
384 **Frau K.:** = um Geld zu verdienen.
385 **I.:** Mhm. Können sie denn mit den Einkünften dann ihren Lebensunterhalt
386 bestreiten, die Jugendlichen? Oder – gibt es viele, die dann noch, ähm, ja, von
387 Sozialleistungen abhängig sind.
388 **Frau K.:** Es kommt drauf an, wie sie mit dem Geld umgehen können.
389 **I.:** °Ok. °
390 **Frau K.:** Es gibt bestimmte Statussymbole, die speziell russlanddeutschen
391 Jugendlichen äh wichtig sind, wie Autos oder entsprechende äh Klamotten,
392 also Kleidung:, ähm Feste, die äh in nem entsprechenden Stil und in nem
393 entsprechenden Standard ausgerichtet werden und da: übernehmen sie sich
394 auch oft, also da können sie das auch nicht einschätzen, des Verhältnis
395 zwischen dem was sie vorhaben, und dem was es kostet, und sind dann auch
396 sehr schnell verschuldet.
397 **I.:** Hm. Ok. Und äh neben ähm Beruf und – und Schule welche – welche Freizeit
398 ähm Möglichkeiten haben und nutzen die Jugendlichen hier - am meisten?
399 **Frau K.:** Sie treffen sich sehr gern unter sich, einfach draußen, des ist wohl ne äh ne
400 sehr übliche ähm (3) Situation,
401 **I.:** = Mhm
402 **Frau K.:** = man trifft sich irgendwo an ner Ecke oder an nem bestimmten Platz =
403 **I.:** = Mhm
404 **Frau K.:** = ich geh noch raus heißt des – u:nd sie gehen sehr gerne grillen, also des ist
405 n sehr – sehr- sehr häufiges Freizeitangebot oder ne Freizeitmöglichkeit für
406 Jugendliche grillen zu gehen, sobald das Wetter es erlaubt, wird mit großem
407 Gelage, mit Schaschlik und Steak und Getränken und allem möglichen wird
408 rausgefahren, auch mit viel – alkoholischen Getränken, und es sind dann
409 immer sehr, ähm, ausladende Feste, diese äh Grillfeste.
410 **I.:** Mhm,
411 **Frau K.:** Dann äh machen sie sehr gerne Sport, also treffen sich in Sportgruppen (3)
412 oder die Mädchen tanzen auch sehr gerne. =
413 **I.:** = Mhm
414 **Frau K.:** = Also, gucken, irgendwo, wo sie ne Möglichkeit haben zu tanzen, in Discos
415 oder organisieren sich selber auch und tanzen.
416 **I.:** Würden Sie sagen, dass die Jugendlichen hier andere – Freizeitmöglichkeiten
417 nutzen als - im Herkunftsland – oder ist das da ähnlich gewesen – °so wie Sie
418 das mitbekommen. °
419 **Frau K.:** Ich denk sie versuchen so lang wie möglich, diese Freizeitgepflogenheiten zu
420 pflegen =
421 **I.:** = Mhm
422 **Frau K.:** = die sie im Herkunftsland erfahren haben, und ähm gehen seltener in Vereine
423 oder organisieren sich irgendwo in ähm in Gruppen, Jungschar oder
424 Jugendhaus oder VHS-Kurs oder was auch immer, was so für unsere ähm
425 Mittelschichtsjugendliche hier in Deutschland °eher auch ne Möglichkeit der
426 Freizeit zu verbringen ist. ° Auch wieder eher in ihren Herkunftsgruppen.
427 **I.:** Mhm. Und gibt es dann Probleme zwischen den Jugendlichen, weil ähm, ja
428 die Jugendlichen, die hier aufgewachsen sind, also die Einheimischen, ja ganz
429 andere Freizeit – ähm Möglichkeiten nutzen, also – das die ähm (2), also das
430 die Aussiedler dann mit – mit (2) Kritik konfrontiert werden, dass sie eben nicht
431 in Vereine gehen oder so was nicht nutzen und eher – ja – draußen –
432 rumhängen wird ja auch oft gesagt?
433 **Frau K.:** Von den Jugendlichen selber? =

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 434 **I.:** = Mhm
- 435 **Frau K.:** Von den einheimischen Jugendlichen? =
- 436 **I.:** = Mhm
- 437 **Frau K.:** Nee, ich denk die einheimischen Jugendlichen suchen eher weniger den
- 438 Kontakt zwischen zu Aussiedlerjugendlichen. Sie haben oft auch Angst, weil
- 439 da dieses Klischee von äh den Schlägereien auch sehr sich sehr weit
- 440 verbreitet hat, äh, es sind eher Einzelkontakte dann =
- 441 **I.:** = Mhm
- 442 **Frau K.:** = wenn sich auch mal ne Freundschaft unter Mädchen oder ähm in der Schule
- 443 über irgend n Freundes- äh Freundeskreis so bildet, aber im Prinzip sind's
- 444 schon immer einzelne abgeschlossene Gruppen.
- 445 **I.:** Mhm. Und ähm, wie – wie beurteilen Sie das so aus Ihrer Perspektive dass
- 446 die Jugendlichen also in ihrer, auch in ihrer Freizeit eher unter sich bleiben, ist
- 447 das eher gut für die Integration, weil das wie bei der Familie Sicherheit gibt
- 448 oder ist das eher schlecht, weil – dann – ja, die russische Sprache vorherrscht
- 449 und die Jugendlichen weniger Kontakte haben oder kann man das so
- 450 pauschal nicht sagen?
- 451 **Frau K.:** In dem Fall würd ich aus meiner Sicht sagen, dass es eher nicht so gut ist, für
- 452 die Integration, weil es sehr schnell auf Konfrontation stößt, wenn eine Gruppe
- 453 von Spätaussiedlerjugendlichen durch die Stadt läuft und auf eine Gruppe von
- 454 türkischen und albanischen Jugendlichen trifft, äh, wenn's dann entsprechend
- 455 spät ist und ähm vielleicht auch schon bisschen Alkohol im Spiel ist, ähm,
- 456 dass dann sehr schnell auch zu Konfrontation und so auch zu
- 457 Gewalttätigkeiten kommt, und da macht sich die Gruppe als geschlossenes
- 458 System schon sehr negativ bemerkbar. =
- 459 **I.:** = Mhm
- 460 **Frau K.:** Dann natürlich auch im Alltag, wenn – wenn eine Gruppe als geschlossenes
- 461 System auftritt, ist es immer schwer, sie zu öffnen, die Gruppe zu öffnen, oder
- 462 auch es ist schwer für andere in diese – dieses geschlossene System
- 463 reinzukommen
- 464 **I.:** = Mhm. Hätten die Jugendlichen, die Spätaussiedler gern mehr Kontakte nach
- 465 außen und trauen sich nur nicht, oder- ist es – ist es für sie ok so, oder?
- 466 **Frau K.:** °Die finden's gut so. (2) Die sind zufrieden. °
- 467 (3)
- 468 **I.:** Ähm haben die Jugendlichen, kommen die mit Sprachkenntnissen hier her, (2)
- 469 ähm, oder lernen die hier erst deutsch, einige haben, die jetzt in letzter Zeit
- 470 gekommen sind, den Sprachtest ja auch durchlaufen, und mit was für
- 471 Deutschkenntnissen kommen [sie? =
- 472 **Frau K.:** [mhm
- 473 **I.:** Sind die gut oder schlecht?
- 474 **Frau K.:** = Mhm =
- 475 **I.:** = °Was würden Sie da sagen? °
- 476 **Frau K.:** Die meisten kommen schon mit Sprachkenntnissen her, =
- 477 **I.:** = Mhm
- 478 **Frau K.:** Unterschiedlichster Ausbildung und -
- 479 *((Die Tür geht auf, A., die jugendliche Spätaussiedlerin kommt hinein))*
- 480 **Frau K.:** [Hallo!
- 481 **A.:** [Hallo!
- 482 **I.:** Hallo!
- 483 **A.:** Darf ich reinkommen?
- 484 **Frau K.:** schon ok? =
- 485 **I.:** = Ja!
- 486 **Frau K.:** = Wenn sie kommt?
- 487 **I.:** Ja!
- 488 **Frau K.:** Hallo A. Schön, dass Du kommst!

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

489 ((sie geben sich die Hand))

490 **I.:** Hallo! Ich bin Insa!

491 **A.:** Hallo! Ich bin A.!

492 ((Gegenseitiges Händeschütteln))

493 **Frau K.:** Äh, sehr unterschiedlich, manche haben schon Deutsch in der Schule gehabt
494 und manche kommen ähm (2) mit relativ wenig Sprachkenntnissen, aber
495 lernen´s in der Regel sehr sehr schnell, weil sie sich einfach mehr im
496 öffentlichen Raum bewegen als ihre Eltern oder ihre Großeltern, die doch
497 dann mehr zu Hause sind.

498 **I.:** Aber sie wachsen dann meistens zweisprachig auf, die Muttersprache ist
499 schon noch russisch dann?

500 **Frau K.:** Ja, wird auch in der Familie und im Freundeskreis - [noch sehr ausgiebig

501 **I.:** [also werden beide

502 Sprachen dann verwendet?

503 **Frau K.:** ((nickt))

504 **I.:** Ok. Und ähm werden Sprachfördermaßnahmen in Deutschland genutzt, die
505 es angeboten gibt und reichen die überhaupt aus ?

506 (3)

507 **Frau K.:** Ich denk, es gibt schon Angebote, ob sie genutzt werden oder nicht, da gibt´s
508 unterschiedliche: äh Ausprägungen

509 **I.:** = Mhm =

510 **Frau K.:** = also – mmh, - wer die Möglichkeit hat, wer auch so´n Stück weit Zugang hat,
511 zu äh Lern- und Bildungsmöglichkeiten,

512 **I.:** = Mhm =

513 **Frau K.:** = nutzt sie, denk ich, und wer´s zum Teil auch bezahlen kann, wenn sie
514 bezahlbar sind.

515 **I.:** Ok. (2) Gut. Ähm, bezeichnen sich die Jugendlichen selbst als deutsch ?
516 oder?

517 **Frau K.:** Als Russen. In der Regel.

518 **I.:** Ok: Und =

519 **A.:** ((nickt))= Da kann ich nur zustimmen! ((lacht))

520 **I.:** Genau, und jetzt, ähm, noch aus Ihrer Perspektive, welchen – welchen
521 Stellenwert hat die Integration von Migranten in unserer Gesellschaft und ist
522 der – ist der dem – angemessen? (4) Dem Zuwanderungs – der
523 Zuwanderungsmenge?

524 **Frau K.:** Mhm. Hat sich ja sehr viel verändert in letzter Zeit, das ist sehr schwierig zu
525 sagen, =

526 **I.:** = Mhm

527 **Frau K.:** Der Zuzug ist deutlich zurückgegangen, inzwischen ist glaub mehr Wegzug
528 aus Deutschland als Zuzug nach Deutschland, in – nach den aktuellen Zahlen,
529 und die Frage war, ob sich die Integrationsstrategien bewährt haben. Oder?

530 **I.:** Genau, also äh, genau ob sich – ob sich das bewährt hat, was, sich vielleicht
531 ändern müsste, und ob – ob die angemessen sind. Ob das, was wir in
532 Deutschland bieten, ob das dem angemessen ist.

533 **Frau K.:** Mhm. Also ich denke Deutschland tut schon – einiges für die Integration grad
534 auch von spätausgesiedelten Jugendlichen, ähm (4), wa:s auf struktureller
535 Ebene da ist, aber was nicht unbedingt zu dem gewünschten Erfolg führt, weil
536 nicht so weit runtergebrochen wird, wie´s eigentlich nötig wäre.

537 **I.:** Mhm

538 **Frau K.:** Und ähm. Das werden wir jetzt gleich auch hören, es gibt auch wirklich
539 strukturelle Benachteiligungen, noch, auch nach fünfzehn oder siebzehn
540 Jahren jetzt, äh seit der ersten großen Zuzugswelle, äh die immer noch da
541 sind, und die - °entsprechend auch noch Probleme machen. ° Ich denke es hat
542 sich schon einiges getan, dadurch dass die Zeit einfach jetzt schon n Stück
543 weit äh vorangeschritten ist =

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 544 **I.:** = Mhm =
545 **Frau K.:** = ähm, nicht mehr so viele Menschen kommen – und dann – dadurch auch die
546 ((Telefon klingelt))
547 Problemlage sich eher auf die einzelnen ähm Gruppen ja runterbricht – darf
548 ((Telefon klingelt))
549 ich geschwind gehen?
550 **I.:** Ja
551 ((Frau K. geht ans Telefon, Aufnahmegerät wird ausgeschaltet.
552 In der Pause: Bekanntmachung zwischen I. und A.))
553 ((Frau K. kommt zurück))
554 **I.:** Also, zwei Fragen hätte ich noch. Könnte Ihrer Meinung nach, welche Rolle
555 könnte die Schule spielen. Hier um die – um die Integration zu erleichtern.
556 **Frau K.:** Mhm. Das hatten wir vorhin schon mal kurz angesprochen,
557 **I.:** Ja, Sprachförderung [und °die individuelle Förderung°
558 **Frau K.:** [Sprachförderung, ja individuellere Begleitung u:nd
559 vielleicht auch kleinere Klassen, dass einfach der individuelle Bedarf und der
560 und die individuelle Unterstützungsmaßnahme mehr zum Tragen kommt, und
561 dann ist ´n ganz schwieriger Punkt der Übergang von der Schule in die
562 Berufswelt =
563 **I.:** = Mhm. =
564 **Frau K.:** = oder in die Ausbildungssituation hinein, da sind die Jugendlichen oft alleine
565 gelassen, auch =
566 **I.:** = Mhm. =
567 **Frau K.:** = und da – müssen wirklich auch im außerschulischen Bereich neue
568 Möglichkeiten gefunden werden =
569 **I.:** = Mhm =
570 **Frau K.:** = dass die Jugendlichen in – genau in dieser schwierigen Situation, auch ne
571 Unterstützung [erfahren.
572 **I.:** [mhm
573 **Frau K.:** Wir machen hier Projekte mit Ehrenamtlichen,
574 **I.:** = Mhm. =
575 **Frau K.:** = aus dem Gemeinwesen Xs., die die Jugendlichen schon in der Mitte der äh
576 neunten Klasse kennenlernen, und n Stück weit ihre eigenen Kontakte und
577 Ressourcen nutzen, um sie dann hineinzubegleiten in die Berufswelt =
578 **I.:** = Mhm. =
579 **Frau K.:** = °und dann eben auch noch darüber hinaus, ° ihnen n Stück weit
580 Rückendeckung geben, und äh sie da nicht alleine lassen °hier im
581 Gemeinwesen Xs.
582 **I.:** Mhm. Und – würden Sie sagen, dass es Unterschiede gibt, ähm zwischen den
583 Problemen von jugendlichen Spätaussiedlern und <anderen jugendlichen
584 Migranten hier>, gibt´s da so spezielle – ähm Unterschiede – oder würden Sie
585 sagen, das sind im Prinzip ähnliche Probleme,
586 (3)
587 **Frau K.:** In welchem Punkt? Überhaupt? [Grundsätzlich.
588 **I.:** Überhaupt. [Genau, ganz grundsätzlich.
589 (2)
590 **Frau K.:** Ja:
591 (2)
592 **I.:** Also, ich denk in Bezug auf Schule und – und Beruf haben die Jugendlichen –
593 also haben ja türkische Jugendliche wahrscheinlich ähnliche Probleme =
594 **Frau K.:** = Ja: =
595 **I.:** = Aber gibt´s irgendwas was so was man sagen könnte, das ist so – speziell
596 für jugendliche Spätaussiedler (2) was für andere vielleicht nicht so gilt, oder?
597 (2)

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 598 **Frau K.:** Da fällt mir jetzt spontan kein Unterschied ein einfach weil wir auch äh von
599 unsrem Ansatz auch wenig Unterschied machen äh, da können wir vielleicht
600 nachher noch mal drauf kommen, im Gespräch mit A. was es da für
601 spezifische Unterschiede gibt =
602 **I.:** = Mhm. =
- 603 **Frau K.:** = >aber ich denk es sind einfach, die zugewanderten Jugendlichen die oft mit
604 denselben Bedingungen aufwachsen auch im Schulsystem wie die
605 einheimischen Jugendlichen, sich denselben < äh Fragen stellen müssen,
606 dieselben Entscheidungen treffen müssen und es wird nicht berücksichtigt sie
607 einfach aus ner anderen äh sprachlichen Herkunft kommen und auch aus ner
608 anderen kulturellen Herkunft =
609 **I.:** = Mhm =
- 610 **Frau K.:** =äh zu uns kommen und dadurch einfach n anderen Förderbedarf haben.
611 **I.:** Mhm. Ok und würden Sie sonst noch sagen, dass irgend n Themenbereich,
612 den wir nicht angesprochen haben noch speziell sehr wichtig wäre? Für das
613 Thema Integration der Spätaussiedler in – in Deutschland? Also wir hatten
614 jetzt Schule, Beruf, Freizeit, Familie, Sprache. Gibt's noch irgendwas – was
615 aus Ihrer Perspektive oder aus Ihrer Erfahrung noch – wichtig wäre?
- 616 **Frau K.:** Ja, also grundsätzlich was die ganzen Bereiche betrifft, ist mir immer sehr
617 wichtig zu sagen, dass Integration nie einseitig gelingen kann =
618 **I.:** = Mhm. =
- 619 **Frau K.:** = Integration muss immer von mehreren Seiten kommen, die aufnehmende
620 Gesellschaft muss sich öffnen, muss ein Stück weit auch bereit sein, die neue
621 Kultur anzunehmen =
622 **I.:** = Mhm. =
- 623 **Frau K.:** = und in ihre – nicht nur zu tolerieren, sondern einfach auch in ihre – in ihre
624 Verhaltensrepertoire mit aufzunehmen =
625 **I.:** = Mhm. =
- 626 **Frau K.:** = äh, die Menschen, die Jugendlichen, die kommen müssen ein Stück weit die
627 Offenheit mitbringen, auch äh hier leben zu wollen =
628 **I.:** = Mhm. =
- 629 **Frau K.:** = nicht so sehr an ihrer Herkunft zu kleben,> sie n Stück weit schon als ihren
630 Schatz ihren persönlichen Schatz auch mitzubringen aber natürlich auch sich
631 zu öffnen und sich hier n Stück weit äh eine neue Heimat [gestalten zu wollen
632 **I.:** [Mhm
- 633 **Frau K.:** Dass beide Seiten so diesen gestalterischen Aspekt und diesen äh Aspekt der
634 in die Zukunft gerichtet ist, wahrnehmen und aufnehmen und nicht so sehr an
635 den Problemen gearbeitet wird =
636 **I.:** = Mhm. =
- 637 **Frau K.:** = nicht so sehr dann gehandelt wird wenn irgendwie was passiert ist, eine
638 Schlägerei war oder eine Konfrontation stattgefunden hat, oder äh irgendwas
639 medienträchtig dann auch aufgearbeitet wurde und dann gehandelt wird,
640 sondern schon im Vorfeld =
641 **I.:** = Ja, präventiv =
- 642 **Frau K.:** = Und da denke ich, ist die Basis schon weiter, als dies – die Struktur oder die
643 Vorgaben, die: °n Stück weit von der Politik gemacht werden.°
644 **I.:** Mhm. Ok. Gut, Dankeschön.
- 645 ((Das Aufnahmegerät wird ausgeschaltet. A: wird über die Arbeit (Rahmen,
646 genaue Themenformulierung, Fragestellung) und darüber, was mit den im
647 Interview erhobenen Informationen passiert, informiert.
648 Nach ihrem Einverständnis, dass das Gespräch aufgezeichnet werden darf,
649 wird das Aufnahmegerät wieder angeschaltet))
- 650 **I.:** Jetzt würd mich erst mal interessieren, wie alt Du bist und=
651 **A.:** = sechsend- also fast sechszwanzig.
652 **I.:** Und wo – wo kommst Du her?

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

653 A.: Aus Russland,
654 I.: Mhm,
655 A.: Also, aus Jakutsk auf der Karlshöhe.
656 I.: Mhm, wie lange bist Du schon hier?
657 A.: Also, seit 2000, August 2000 bin ich hier =
658 I.: = Mhm =
659 A.: = >Und davor habe ich wirklich gar kein Wort gekannt.<
660 I.: Also hast Du hier erst deutsch gelernt.
661 A.: = Ja.
662 I.: Und mit wem bist Du hergekommen? Dann mit Deiner Familie, oder?
663 A.: = Ja, mit meinen Eltern und mit meinem Bruder
664 I.: Ok. Und – bist Du gefragt worden, ob Du mit nach Deutschland willst, oder
665 haben – hat Deine Familie gesagt, wir kommen jetzt und Du kommst mit?
666 A.: Genau ((lacht))
667 I.: ((lacht)) Ok. (2) Weißt Du noch warum: also warum seid Ihr nach Deutschland
668 gekommen?
669 A.: Weil die ganze Familie von meinem Vater schon hier war, =
670 I.: = Mhm =
671 A.: = Und er hat sechs äh Gebrüder,
672 I.: = Mhm =
673 A.: = >Und ähm seine Eltern und also die ganze Verwandtschaft –
674 Verwandtschaft von meinem Vater war schon hier.
675 I.: Mhm,
676 A.: Und wir waren wirklich die letzten, wir haben bis zum letzten Moment
677 gezögert.
678 I.: Mhm,
679 A.: Ja.
680 I.: Also, kannst Du Dich – kannst Du Dich noch gut dran erinnern, so dass es –
681 vielleicht lange Gespräche gab vorher oder?
682 A.: Mhm, also lange Gespräche nicht, also meine Eltern haben's entschieden und
683 das war's eigentlich ((lacht))
684 I.: OK. Und – weißt Du noch, was Du so – gefühlt hast, als Du dann gehört hast,
685 wir gehen nach Deutschland?
686 A.: Also, ich wa:r ziemlich dagegen, =
687 I.: = Mhm =
688 A.: = Also ich hab auch protestiert, ich hab gebeten, mich dazulassen, =
689 I.: = Mhm =
690 A.: = Aber wir hatten gar keine Möglichkeit da- wir mussten unsrer Wohnung
691 dafür verkaufen, damit wir hierher – kommen können
692 I.: = Mhm =
693 A.: = Ja.
694 I.: Und warum wolltest Du gern dableiben?
695 A.: Ja, weil ich da aufgewachsen bin, weil ich daran gewöhnt bin, also das Leben
696 ist mir: - also, ich hab das Leben immer genossen, äh ja, ich hatte wirklich
697 ganz viele Freunde mit denen ich auch bis jetzt noch Kontakt habe =
698 I.: = Mhm =
699 A.: = Mmmh, ja, weil warum sollte ich was ändern? ((lacht))
700 I.: Und kannst Du Dich noch dran erinnern. Was Du gefühlt hast bei der Einreise,
701 >also hast Du irgendwas gehofft oder vor – vor irgendwas Bestimmtem Angst
702 oder –
703 A.: Also für mich damals war es ein ziemlich harter Schlag =
704 I.: = Mhm =
705 A.: = Denn äh ich wollte wie gesagt gar nicht nach Deutschland, ich konnte es mir
706 gar nicht vorstellen, es ist ein fremdes Land, mit fremder Sprache, mit äh ganz
707 anderen Traditionen und äh ja al- also einfach alles ganz anders.

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler
Frau K.: Mitarbeiterin I.: Interviewerin A.: Jugendliche Spätaussiedlerin
02. April 2008

- 708 I.: Wusstest Du schon was von Deutschland vorher?
709 A.: Mmh =
710 I.: = Also so von Erzählungen oder so oder –
711 A.: Mmh schon, also im Fernsehen ((lacht)) hab ich schon was gesehen, ja.
712 I.: Ok. Und ähm was hattest Du so für – für Erwartungen, also hattest Du eher
713 ein – ein gutes Bild, also ein positives Bild oder eher – eher negativ? (2) Oder
714 war da so gar nicht so, weil Du gar nicht herwolltest.
715 A.: Ja, eigentlich hatte ich >wirklich gar keine Zeit zum Nachdenken, denn es kam
716 so plötzlich, äh wir haben´s äh< im Mai erfahren, dass wir nach Deutschland
717 dürfen und davor haben mir meine Eltern wirklich gar nichts davon erzählt.
718 I.: Mhm,
719 A.: Und im – im Juli waren wir schon hier.
720 I.: Mhm,
721 A.: Also, deswegen gab´s da wirklich gar keine Zeit zum Nachdenken, wir
722 mussten unsere, also wirklich unser ganzes Vermögen, also alles was wir
723 haben, Möbel, also äh Kleidung und die ganze Ausrichtung zu Hause, also
724 alles verkaufen und die Wohnung und das war ziemlich stressig damals.
725 I.: Mhm,
726 A.: Und eigentlich (2) war es wirklich eine Leere, also =
727 I.: = Mhm,
728 A.: = Ja, wie gesagt, es gab wirklich gar keine Gedanken, wir haben´s einfach
729 automatisch gemacht, einfach weil wir´s machen mussten – ja.
730 I.: Mmh. Und wenn Du so an die – an die erste Zeit denkst, die Du hier in
731 Deutschland warst, so die ersten Tage, woran erinnerst Du Dich ja jetzt so am
732 – am deutlichsten? Was ist so am deutlichsten?
733 A.: <Also> ((lacht)) ich hab wirklich die ganze Zeit geweint =
734 I.: = Mhm,
735 A.: = Weil´s – für mich ein Schock war, ich konnte da gar nichts, also ich konnte
736 mich mit niemandem sprechen, außer mit meinen Eltern, mmh ja. (2) >Ich
737 konnte nicht mal fragen was ich wollte. Ja ich wie gesagt ich kannte gar kein
738 Wort auf Deutsch und das war< - wirklich ganz schwierig für mich [damals.
739 I.: [Mhm, (2)
740 und ähm wenn Du sagst, das waren so wirtschaftliche Gründe, geht es Dei-
741 ner Familie hier besser?
742 (2)
743 I.: [Jetzt?
744 A.: [Ja finanziell viel besser, ja.
745 I.: Mhm. Und sonst? Also – nicht finanziell? (2) Also, fühlt Ihr Euch wohl hier
746 würdest Du sagen oder ist das eher -
747 A.: >Ich würd´s nicht so sagen.< Weil meine Eltern jetzt äh ja äh Arbeitsstellen
748 annehmen sollten, die sie einfach gefunden haben um Geld zu verdienen =
749 I.: = Mhm,
750 A.: = meinen meine Mutter ist eine äh leidenschaftliche Köchin und sie hat´s
751 immer gern gemacht, sie hat ihre Arbeit einfach geliebt und genossen u:nd
752 hier konnte sie nicht als Köchin weiterarbeiten.
753 I.: Mhm,
754 A.: Und mein Vater genauso, der hat äh also als Elektriker gearbeitet, hat aber
755 sehr viele Erfindungen gemacht und er hat sogar Prämien dafür gekriegt, er
756 wurde sogar berühmt in unserer Stadt, u:nd hier – ja, steht er äh einfach an
757 einem: an einer Maschine und bedient ja und bedient eine Maschine einfach.
758 I.: Mhm,
759 A.: Nur weil er uns ernähren soll ((lacht))
760 I.: Mhm,
761 A.: Also von der Seite finde ich´s schon schade,

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 762 I.: Mhm, also würdest Du schon sagen, dass sich Euer Familienalltag verändert
763 hat =
- 764 A.: = Ja, finde ich schon
- 765 I.: = Durch die Einreise? Und eher – eher negativ oder? Oder -
- 766 A.: = mmh
- 767 I.: Oder in welchen Sachen negativ und vielleicht auch in einigen Sachen hat
768 sich etwas positiv geändert?
- 769 A.: = Ja dadurch weil eben wir äh also uns mehr finanziell leisten können =
- 770 I.: = Mhm,
- 771 A.: = Haben wir schon ein besseres L:ebensniveau, also bessere Lebensqualität
772 also wir können uns wirklich gut ernähren, und äh wir denken nie daran, was
773 wir kaufen äh zum Essen kaufen sollen, denn – es gab sogar Zeiten, wo wir in
774 Russland nicht mal Brot kaufen konnten. =
- 775 I.: = Mhm,
- 776 A.: = Also, es gab schon solche Zeiten. Weil ich damals äh mit dem Studium
777 angefangen habe und meine Eltern haben ziemlich hohe äh Studiengebühren
778 gezahlt >weil sie wirklich das Beste für uns wollten.< Und aus diesem Grund
779 sind sie auch nach Deutschland gekommen. =
- 780 I.: = Mhm,
- 781 A.: = Weil sie die bessere Zukunft für uns wollten.
- 782 I.: Mhm - hast Du noch Geschwister?
- 783 A.: Ja, einen Bruder.
- 784 I.: Einen Bruder. Der ist jünger als Du oder [älter?
- 785 A.: [jünger. Ja. Also zwei Jahre jünger.
- 786 I.: Und wie war das für den? Weißt du das? Also
- 787 A.: Also für den ist es immer noch sehr schwierig, denn der konnte sich wirklich
788 nicht realisieren, >an der Schule war er – nicht so gut, er hat eine Ausbildung
789 angefangen, wurde aber rausgeschmissen< also – wieso auch immer, denn er
790 war eigentlich nicht – nicht zu schlecht, also fand ich, also man konnte ihn
791 wiederholen lassen, aber – irgendwie wollten sie´s nicht, ja u:nd jetzt ((seufzt))
792 jetzt hat er schon eine Arbeit gefunden, das ihm auch sehr gut gefällt, verdient
793 aber sehr wenig da also mit – mit dieser Arbeit und ich glaub es kann so
794 weiter nicht gehen, also vielleicht noch ein paar Jahre, aber dann muss er sich
795 auch Gedanken über die Zukunft machen!
- 796 I.: = Mhm,
- 797 A.: = °Und einfach°
- 798 I.: Wohnt Ihr noch alle zusammen, die ganze Familie?
- 799 A.: Ja! ((lacht)) Weil wir jetzt gerade, also es ist so ein Zeitpunkt wo wir dazu
800 gezwungen wurden ((lacht)) einfach, denn ich hab bis jetzt allein gewohnt
801 immer =
- 802 I.: = Mhm,
- 803 A.: = Also – mmh als ich hierher gekommen bin, bin ich noch ein Jahr vielleicht
804 mit meinen Eltern geblieben und dann ausgezogen.
- 805 I.: Mhm,
- 806 A.: Und jetzt äh hab ich mein Studium beendet und bis äh ich was gefunden habe
807 bin ich wieder zu ((lacht)) meinen Eltern gezogen, ja.
- 808 I.: Mhm, habt Ihr – hast Du n guten Kontakt oder n engen Kontakt zu Deiner
809 Familie?
- 810 A.: Ja. Sehr engen Kontakt. Also es ist uns auch sehr wichtig.
- 811 I.: Mhm. Hat sich das irgendwie verändert durch die Ausreise oder war das
812 schon immer so. So wichtig.
- 813 I.: [Oder hat sich das was verändert.
- 814 A.: [Es war immer schon. Also – Familie ist – also ist das wichtigste einfach für
815 uns =
- 816 I.: = Mhm,

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler
Frau K.: Mitarbeiterin I.: Interviewerin A.: Jugendliche Spätaussiedlerin
02. April 2008

- 817 A.: = Weil wir wirklich ähm (2) <uns gegenseitig unterstützen immer.>
818 I.: Mhm. Und grad in der ersten Zeit dann hier Euch °Hilfe gehabt°
819 A.: Ja,
820 I.: Und war das auch in Russland, dass Ihr Euch gegenseitig unterstützen
821 musstet, weil ähm die finanzielle Situation so schlecht war?
822 A.: °Ja, schon°
823 I.: Ok. Und ähm das heißt Du hast in Russland schon n Studium gemacht und
824 bist dann mit Deinem Studium [hierher-
825 A.: [Nicht gemacht, ich habe mal angefangen,
826 musste aber das Studium abbrechen wegen °der Ausreise°.
827 I.: Mhm. Und was hast Du in Russland – ähm studiert?
828 A.: Also ökonomisch-wirtschaftlicher Bereich °so Richtung BWL vielleicht°
829 I.: Mhm. Und was machst Du jetzt hier? Das gleiche dann?
830 A.: Ich hab mein Studium schon beendet jetzt, also Bekleidungstechnik, was ganz
831 anderes!
832 I.: Ok. Und warum hast Du nicht das – das was Du in Russland angefangen hast
833 hier weitergemacht?
834 A.: Ja, weil meine Eltern damals wollten, dass ich was äh ((lacht)) vernünftiges
835 studiere, =
836 I.: ((lacht)) = Ok.
837 A.: ((lacht)) = Und ja ich glaub mit siebzehn, also wir sind ja früher mit der Schule
838 fertig, ja und wir haben ein anderes System und ich glaub - es - i:m - ja ein
839 bisschen zu früh für die Entscheidung, also für die Zukunft und damals wusste
840 ich nicht so richtig, was ich machen wollte, und das was ich machen wollte
841 haben meine Eltern nicht – nicht akzeptiert,
842 I.: Was hättest Du gern gemacht?
843 A.: Also, ich wollte Journalistin werden ((lacht))
844 I.: Ok,
845 A.: Und ((lacht)) damals waren ja wirklich schwierige Zeiten für die Journalisten
846 auch, das war auch ein gefährlicher äh Arbeit - °ist auch immer noch glaub
847 ich° ((lacht)) Ja. Und äh meine Eltern waren heftig dagegen.
848 I.: Mhm.
849 A.: Ja und dann als ich hier hergekommen bin, hab ich hier angefangen, m-n- die
850 Sprache zu lernen, und dann wurde mein Studium hier nicht anerkannt, und
851 ich musste: also äh das Abitur nachmachen, was ich ziemlich gut fand, denn
852 da hab ich die Sprache richtig gelernt und es war auch ei:ne sehr sehr gute
853 Vorbereitung für mein weiteres Studium.
854 I.: Und wie hast Du das Abitur nachgemacht? Bist Du dann hier auf's
855 Gymnasium gegangen oder?
856 A.: Ja, aber das war ein Sonderlehrgang für die Spätaussiedler
857 I.: = Mhm,
858 A.: = Was ich nicht so gut fand, denn wir waren wirklich in einer Klasse nur
859 Russen und wir haben sogar einen separaten Eingang und äh wir waren
860 wirklich immer abgetrennt
861 I.: = Mhm,
862 A.: = Und ja, also ich fand's nicht so gut. Ich würde sehr – also viel lieber unter
863 den Einheimischen dann gleich vielleicht, ja in's kalte Wasser geworfen
864 werden so lernt man auch viel schneller!
865 I.: Ja! >Warum hattet Ihr n separaten Eingang?<
866 A.: Ich weiß es auch nicht! ((lacht)) Aber es war einfach so! ((lacht))
867 I.: Ja (schüttelt den Kopf) Das heißt Du hast am Anfang dann auch eher Kontakt
868 zu anderen Russen gehabt, weil Du die in der Schule kennengelernt hast?
869 Oder hast Du gleich zu – zu Deutschen, die schon hier gelebt haben, Kontakte
870 gehabt.
871 A.: mm (schüttelt den Kopf) Nur zu Russen.

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 872 **I.:** [Und da hast Du
873 **A.:** [Wir hatten wirklich gar keine Kontakte zu den Einheimischen
874 **I.:** Mhm. (2) Und wie – wie ähm - wie hast Du dann - ja Kontakte herstellen
875 können oder hast Du – sagst Du dass Du immer noch eher n russischen
876 Freundeskreis hast.
877 **A.:** Mm ja. °Würd ich schon sagen. °
878 **I.:** Ok. Und ähm aber Du hättest, Du sagst Du hättest gern mehr Kontakte zu –
879 [zu Einheimischen
880 **A.:** [Ja. Also ich bin: wirklich eine offene Person und es wundert mich auch, dass
881 ich wirklich bis gar keine so gute Kontakte herstellen konnte. Denn – wie
882 gesagt, als Person bin ich wirklich immer offen und eigentlich freundlich – ich
883 – ich war ja auch in Russland, also ich hatte wirklich ganz ganz viele Freunde.
884 Und – ich war sehr selten zu Hause, ich bin sehr oft ausgegangen und wir
885 haben sehr viel unternommen das fehlt mir jetzt einfach =
886 **I.:** = Ja
887 **A.:** = Weil ich hier wirklich ganz – ganz wenige Kontakte hab.
888 **I.:** Würdest Du sagen, dass einem das dann schwer gemacht wird hier Kontakte
889 zu Einheimischen zu finden.
890 **A.:** Also ich weiß, ich kann nur von mir selbst sprechen und ich find's ziemlich
891 schwer. Ja. Weil auch während des Studiums, ähm ((an Frau K. gewandt)) ich
892 hab's auch damals erzählt, ja äh das äh also wir werden schon äh
893 <freundlich> behandelt, ganz nett, aber doch mit äh Distanz, denn wenn wir
894 zum Beispiel in der Kantine essen gehen, in der Pause, also wenn ich
895 jemanden frage ob ich äh ähm dabeisitz- also ob ich mich da mich setzen darf,
896 dann meinen sie auch ja klar, und dann äh sprechen wir auch während des
897 Essens auch =
898 **I.:** = Mhm,
899 **A.:** = ja wir unterhalten uns einfach, ganz normal ja, aber wenn wir, also wir sind
900 ja mehrere Personen, also Russen, wir werden auch so genannt, ja ((lacht))
901 Und wenn wir dann – uns als erste an einen Tisch setzen dann setzt sich
902 keiner mehr zu uns.
903 **I.:** Wo – woher meinst Du woran liegt das?
904 **A.:** Ich weiß es auch nicht, aber wir haben's einfach mit der Zeit dann gemerkt,
905 dass es so ist.
906 **I.:** Und ähm also die Einheimischen hier sagen zu Euch Russen und nennt ihr,
907 wie nennt ihr die? Einheimische? Oder sagt Ihr wir sind Deutsche und die sind
908 Deutsche oder
909 **A.:** Also wir machen eigentlich gar keinen Unterschied, also.
910 **I.:** = Mhm,
911 (2)
912 **A.:** Ja
913 **I.:** Also würdest Du Dich als Deu- oder Ihr bezeichnet Euch auch als Deutsche
914 [ja.
915 **A.:** [Also am Anfang habe ich immer darauf bestanden, dass ich auch Deutsche
916 bin, ich bin ja auch Deutsche!
917 **I.:** Ja!
918 **A.:** Denn wenn eine Katze äh ihre Kätzchen in einem Schweinestall zur Welt
919 bringt, dann heißen sie nicht Schweinchen, sie sind ja auch Kätzchen oder? =
920 **I.:** = Mhm,
921 **A.:** = Ja wir sind auch Ru- also wir sind auch in Russland zwar geboren worden,
922 aber wie gesagt also unsere ganze Stämme sind hier, also wie gesagt die
923 Familie von meinem Vater war schon hier. Und – deswegen verstehe ich es
924 auch nicht weswegen wir als Russen abgestempelt werden.
925 **I.:** Mhm, also Du findest das abge-, es muss ja nicht unbedingt was negatives
926 sein, Russen zu sein, aber für Dich ist das negativ oder.

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler
Frau K.: Mitarbeiterin I.: Interviewerin A.: Jugendliche Spätaussiedlerin
02. April 2008

- 927 A.: Also ich find's nicht schlimm, auch wenn man mich so nennt.
928 I.: = Mhm, und in Russland? Habt Ihr – warst Du da auch hast Du da auch immer
929 gesagt ich bin Deutsche oder ward Ihr da auch die Deutschen oder,
930 A.: Da waren wir die Deutschen, ja. ((lacht))
931 I.: Und das war negativ? So wie das klingt [oder war das positiv oder?
932 A.: [Nee also Nein, ich hab gar nichts
933 Negatives erlebt, also.
934 I.: Ok.
935 A.: Ich hab solche Geschichten auch gehört, aber ich hab so was nicht erlebt.
936 I.: Ok. Und ähm was – was machst Du in Deiner Freizeit? Also wenn Du mal
937 nicht studierst oder jetzt? Suchst Du im Moment Arbeit oder hast Du schon
938 was gefunden?
939 A.: Noch nicht. Denn: es ist ((lacht)) hier viel schwieriger als ich gedacht habe,
940 wirklich =
941 I.: = Mhm
942 A.: = Ja, also in meiner Freizeit, bis jetzt habe ich wirklich ganz wenig Freizeit
943 gehabt während des Studiums, aber wenn ich welche habe, dann verbringe
944 ich sie auch gern mit meinen Freunden. =
945 I.: = Mhm
946 A.: = Die aber auch Russen sind ((lacht)) Ja.
947 I.: Und was macht Ihr? Dann?
948 A.: Also wir grillen sehr gern, wir - wir spielen Musik, also unsere Jungs spielen ja
949 Gitarre, wir singen auch, ja.
950 I.: Also nicht in Vereinen irgendwie, keine Ahnung, in Sport- oder Musikvereinen.
951 A.: Also bis jetzt hab ich auch sehr viel Sport getrieben, aber ja: gegen- gegen
952 Ende des Studiums hatte ich immer weniger Zeit dazu. [Ja.
953 I.: [Klar.
954 A.: Und deswegen hab ich's auch – ja auf's Eis gelegt. ((lacht))
955 I.: Und würdest Du sagen, dass Du hier was – was anderes in deiner Freizeit
956 machst als Du in Russland gemacht hast oder ist das [ungefähr das gleiche?
957 A.: [Ja schon. Also da
958 hatte ich wirklich äh mehr Freizeit und ich hab da auch also ich ((lacht)) muss
959 sagen, dass ich von: von Natur aus sehr begabt bin, also, das ist einfach so,
960 >ich zeichne und mahle sehr gern, das hab ich in Russland immer gemacht,
961 und dann schreib ich auch Gedichte und dann hab ich auch komponiert,
962 Musik, aber hier habe ich kein Instrument und ich spiele ja schon< seit über
963 sieben Jahren nicht mehr und ich habe wirklich Angst, dass ich das neu lernen
964 muss. =
965 I.: = Mhm
966 A.: = Denn ich hab's wirklich – also ich vergesse das, das merkt man schon. Und
967 äh =
968 I.: = Warum spielst Du hier kein Instrument? Hast Du hier keins? Oder Ich mein =
969 A.: = Weil es ziemlich teuer ist.
970 I.: Ahja.
971 A.: Ja ((lacht)) Also ein Klavier, wenn ich eins kaufen will, dann schon: was – was
972 richtiges also =
973 I.: = Mhm was Gutes.
974 A.: Ja. Was Gutes ja.
975 I.: Ok. Und würdest Du sagen, dass Du hier mit deinem Leben zufrieden bist, wie
976 das im Moment ist oder – oder was würdest du sagen, was ist gut hier und
977 was ist – was würdest Du gern ändern, was ist ehe schlecht?
978 A.: Also bis jetzt war ich mit meinem Leben sehr zufrieden ((lacht)) und weil ich
979 also das Studium ziemlich gut absolviert habe =
980 I.: = Mhm

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 981 **A.:** Und dann, ich bin auch so ein Mensch, wenn ich ein Ziel setze, dann muss ich
982 es auch erreichen =
- 983 **I.:** = Mhm,
- 984 **A.:** = Und dann äh stelle ich ein neues Ziel für mich
- 985 **I.:** = Mhm,
- 986 **A.:** = Und ich kann äh nie stehen bleiben
- 987 **I.:** = Mhm,
- 988 **A.:** = Und im Moment stehe ich auf einer – auf einer Stelle und bewege mich gar
989 nicht fort und das deprimiert einfach.
- 990 **I.:** Und das nächste Ziel ist jetzt was? Ein Beruf, eine Arbeit finden.
- 991 **A.:** Ja. Eine gute Arbeit, °genau.°
- 992 **I.:** Und hast Du Dich schon beworben irgendwo oder?
- 993 **A.:** Mmh ja ((lacht)) Also ich hab mich bei XXX ((Anm.: gr.Kleiderfirma))
994 beworben, da wo ich mein Praktikum und meine äh meine Diplomarbeit
995 geschrieben habe =
- 996 **I.:** = Mhm,
- 997 **A.:** = und äh leider (2) mmm ja ((lacht)) Absagen.
- 998 **I.:** Mhm. Weißt Du warum? °Wenn Du sagst, Du hast so gute Noten°?
- 999 **A.:** Ja: also das ist mir auch se:hr - ((seufzt))
- 1000 **Frau K.:** = °rätselhaft°
- 1001 **A.:** Ja:, weil wir auch im Gespräch waren und ähm die: - die Leuten von der
1002 Personalabteilung haben gemeint, dass ich schon gute Chancen habe, =
- 1003 **I.:** = Mhm,
- 1004 **A.:** = Dann hab ich aber leider Absagen gekriegt.
- 1005 **I.:** Mhm,
- 1006 **A.:** = Mhh, und äh (2) ich hab dann auch angerufen, ein paar mal und sie haben
1007 gemeint sie wollen erfahrene Leute, was ich auch nicht nachvollziehen kann,
1008 denn ich bin eigentlich bei Unternehmen schon seit 2000 und ich hab immer
1009 wieder so: gejobbt, also, dann wie gesagt mein Praktikum da gemacht, die
1010 Diplomarbeit und eigentlich (2) ist das ja auch eine Erfahrung!
- 1011 **I.:** Mhm,
- 1012 (2)
- 1013 **A.:** Und deswegen kann ich´s auch eigentlich nicht nachvollziehen. Und die
1014 anderen Personen wurden da also – wurden übernommen. (2) Ich weiß – ich
1015 kann nicht einschätzen, ob sie besser oder schlechter als ich bin, aber
1016 irgendwie – Ja. Hmmm ((lacht)) Ist es nicht gerade angenehm.
- 1017 **I.:** Nee, das stimmt. Und ähm – ja was planst Du dann als nächstes oder hast Du
1018 Dich schon irgendwo anders beworben, wenn Du sagst, da hast Du ne
1019 Absage gekriegt, oder was würd denn für Dich [noch in Frage kommen?
- 1020 **A.:** [Also ich bin gerade an: - also
1021 dabei, neue Bewerbungen zu schreiben, denn es braucht auch Zeit.
- 1022 **I.:** Ja. Und würdest Du sagen, dass das für – für Spätaussiedler schwieriger ist –
1023 n Berufsplatz zu kriegen – oder – ist das genauso wie bei den anderen, hängt
1024 das von den Noten ab, oder?
- 1025 **A.:** Also, ich kann´s nur schwer einschätzen, denn ich kenne die – diese:
1026 Bewerbungsverfahren gar nicht, =
- 1027 **I.:** = Mhm,
- 1028 **A.:** = Ich weiß gar nicht, worauf sie achten =
- 1029 **I.:** = Mhm,
- 1030 **A.:** = Und äh (2) ich – ich – also wie gesagt kann ich´s nicht einschätzen.
- 1031 **I.:** Ok. Und Du sagst, ihr habt ähm – ihr sprecht zu Hause russisch
- 1032 **A.:** Ja.
- 1033 **I.:** Das heißt, kannst Du so sagen – wann Du – wann Du welche Sprache
1034 sprichst? Wenn Du mit russischen ähm Russen zusammen bist, dann eher

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler
Frau K.: Mitarbeiterin **I.:** Interviewerin **A.:** Jugendliche Spätaussiedlerin
02. April 2008

1035 russisch oder spricht ihr untereinander auch manchmal Deutsch oder sprichst
1036 Du nur mit Deutschen deutsch, oder?
1037 **A.:** Also, normalerweise sprechen wir immer russisch, weil's irgendwie vom Kopf
1038 her nicht geht, ich weiß das ich mit den Leuten russisch sprechen kann >und
1039 es geht einfach schneller und ich kann's genauer< äh ausdrücken also das
1040 was ich sagen will und irgendwie – sprechen wir immer russisch, aber sobald
1041 es eine Person dabei ist, die nicht russisch spricht, =
1042 **I.:** = Mhm,
1043 **A.:** = dann sprechen wir auch Deutsch natürlich.
1044 **I.:** Mhm, und ähm würdest Du sagen, dass Du gut Deutsch sprichst, also wie –
1045 wie schätzt Du Deine Sprachkenntnisse selber ein oder sagst Du, Du würdest
1046 gern noch besser Deutsch sprechen und hat Dir das gereicht was Du hier an
1047 Unterstützung hattest zum Deutschlernen oder -
1048 **A.:** Also ich würde sagen, ich spreche schon sehr gut Deutsch =
1049 **I.:** = Mhm,
1050 **A.:** = Ich würde es natürlich besser können, äh und ich glaube, es kommt auch
1051 mit der Zeit, denn wie gesagt, ich habe nur wenige Kontakte und wir sprechen
1052 die meiste Zeit russisch
1053 **I.:** = Mhm,
1054 **A.:** = Und ich glaube, wenn wir mehr Deutsch sprechen würden, dann würde ich
1055 auch °besser sprechen.°
1056 **I.:** Würdest Du sagen, dass Du genug Unterstützung hier hattest – zum
1057 Deutschlernen und überhaupt Unterstützung – oder?
1058 **A.:** Also ich hatte sehr gute Unterstützung das kann ich sagen, also gleich am
1059 Anfang hatte ich einen Sprachkurs von Jugendgemeinschaftswerk, hier, für
1060 die Jugendliche, was ich sehr gut fand, denn wir waren ja Kin- also im
1061 ähnlichen Alter =
1062 **I.:** = Mhm,
1063 **A.:** = Also hmm und (2) also es war auch sehr interessant, wir haben auch sehr
1064 viel gespielt, und beim Spielen lernt man auch viel schneller, also =
1065 **I.:** = Mhm,
1066 **A.:** = Man merkt einfach die Wörter, und dann haben wir auch ganz viele Ausflüge
1067 gemacht und äh wir haben auch ganz viel gelesen und ja. Grammatik auch. =
1068 **I.:** = Mhm,
1069 **A.:** = Also es war sehr sehr gut. Und dann – danach hatte ich ja den Sprachkurs
1070 bei den bei der Otto-Bennecke-Stiftung gemacht, =
1071 **I.:** = Mhm,
1072 **A.:** = Und das war auch ziemlich intensiv und wie gesagt auch sehr gut. Und äh
1073 direkt danach habe ich ja mein Abi nachgeholt. Und das – also da habe ich
1074 wirklich am meisten gelernt. ((lacht)) °Ja.°
1075 **I.:** Ähm hast Du noch viel und häufig Kontakt nach Russland, wenn Du sagst Du
1076 hast da so [viele Freunde auch gelassen?
1077 **A.:** [>Ja sehr viel.<
1078 **I.:** Und wie? Also telefonisch oder besuchst Du [die –
1079 **A.:** [Also Internet jeden Tag, also wir
1080 schreiben uns gegenseitig jeden Tag =
1081 **I.:** = Mhm,
1082 **A.:** = äh mit meiner besten Freundin telefonieren wir ungefähr einmal im Monat,
1083 dann aber – ((lacht)) zwei drei Stunden ((lacht)) am Stück, ja =
1084 **I.:** = Mhm,
1085 **A.:** = Und also wir sehen uns auch, ich war in Russland schon drei mal, zum
1086 letzten mal aber schon vor vier Jahren, und meine Freundin war letztes Jahr
1087 bei mir zu Besuch. °Also wir sehen uns schon.°
1088 **I.:** Hast Du vor irgendwann ganz – wieder nach Russland zu ziehen oder willst
1089 Du hier bleiben oder weißt Du das noch nicht.

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler

Frau K.: Mitarbeiterin

I.: Interviewerin

A.: Jugendliche Spätaussiedlerin

02. April 2008

- 1090 A.: Also, wenn's hier nicht gehen sollte, also, wieso auch immer, aus
1091 gesundheitlichen Gründen, denn wie man merkt ich habe mit meiner Haut
1092 sehr – sehr starke Probleme, gerade jetzt, also wo ich im Stress war =
- 1093 I.: = Mhm,
- 1094 A.: = Mit meiner Diplomarbeit, das ging überhaupt nicht und die erste mal die es
1095 gesundheitlich also äh von dem Klima nicht so gut passt =
- 1096 I.: = Mhm,
- 1097 A.: = Und äh oder – wenn ich keine Arbeitstelle hier finden sollte, was ich ((lacht))
1098 natürlich nicht hoff, ja. Dann kann ich's mir schon vorstellen zurückzugehen.
1099 Aber eigentlich – ich bin ja schon hierher gekommen und ich will ein neues
1100 Leben hier anfangen. =
- 1101 I.: = Mhm,
- 1102 A.: = Also – ja eigentlich habe ich ° vor hier zubleiben. ° ((lacht))
- 1103 I.: Ok. Und wenn Du an Russland denkst, was oder wen vermisst Du hier?
- 1104 A.: Mm ja. Meine Freunde. Denn wie gesagt, also ich hatte sehr viele Kontakte da
1105 und mmh ja, also ich vermisse eigentlich das was wir zusammen
1106 unternommen haben, ja.
- 1107 I.: = Mhm, das was Du hier dann nicht unternehmen kannst, mit Musikmachen
1108 und -
- 1109 A.: Ja.
- 1110 I.: Und was –was so aus Deiner – aus Deiner Sicht müsste sich ähm in
1111 Deutschland ändern um das n bisschen – n bisschen leichter zu machen das
1112 Leben hier für – für Spätaussiedler? Gibt's da irgendwas, was man sagen
1113 kann, was –was würde helfen?
- 1114 A.: Also ich glaub die Leute sollte ein bisschen offener auch zu uns sein, =
- 1115 I.: = Mhm,
- 1116 A.: = Denn ich höre auch immer wieder das jemand sagt, ja ihr spricht ja nur
1117 russisch unter euch, aber – zum Beispiel auch in unserem Studium, wir haben
1118 ja – also: ja wir haben fünf Russen in unserem Semester, =
- 1119 I.: = Mhm,
- 1120 A.: = Und äh wir haben am Anfang nur Deutsch gesprochen. =
- 1121 I.: = Mhm,
- 1122 A.: = Das hat aber trotzdem nicht geholfen, wir wurden trotzdem nicht so:
1123 integriert wie wir es wollten, und dann: irgendwann mal sind wir – doch auf
1124 russisch gewechselt, also. Weil es wie gesagt etwas schneller geht, =
- 1125 I.: = Mhm,
- 1126 A.: = Und wenn wir dann auch während der Vorlesung was schnell klären kö- äh
1127 wollen, dann geht das auch wirklich ganz schnell, also, ich frag dann mal und
1128 ich bekomme eine Antwort ganz schnell und °das war's eigentlich. ° (2) Ja.
- 1129 I.: Und ähm (2) ja, wenn Du sagst, die sind nicht so offen, gegen Euch – das liegt
1130 an der Sprache sagst Du. Oder woran könnte das noch liegen oder was
1131 meinst Du noch was die – was die Leute hier denken.
- 1132 A.: Also an der Sprache kann's nicht liegen, denn mir wurde noch nie gesagt,
1133 dass ich schlecht spreche [oder
- 1134 I.: [Nee, ich hab gedacht, weil Du gesagt hast, die gucken
1135 komisch, wenn ihr russisch spricht. °Das meinte ich mit der Sprache. °
- 1136 A.: Kann sein. Ich – ja also, das – da geb ich schon: äh Recht, das wir vielleicht
1137 das wirklich falsch machen, also – das wir uns wirklich damit zurückziehen.
1138 Also da kann: (2) ja. Kann auch sein. Aber – ich glaub die Leute (2) ähm (2)
1139 die - die haben irgendwie Angst auch uns zu gehen =
- 1140 I.: = Mhm,
- 1141 A.: = äh (2) also nicht alle Angst, aber wie soll ich's beschreiben, also sie – sie
1142 denken vielleicht das wir ganz anders sind, aber eigentlich sind wir ja nicht
1143 anders. Wir sind ja auch gleiche Menschen, wir haben auch zwei Ohren, zwei
1144 Augen, ja ((lacht)) eine Nase, also eigentlich sind wir genauso. =

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler
Frau K.: Mitarbeiterin **I.:** Interviewerin **A.:** Jugendliche Spätaussiedlerin
02. April 2008

- 1145 I.: = Mhm,
1146 A.: = Man sollte einfach mit uns sprechen, äh, also anfangen zu sprechen und
1147 eigentlich – sind wir ja gar nicht so (2) scheu. ((lacht))
1148 (2)
1149 I.: Das stimmt. ((lacht)) Ja. Also von meinen Frage war's das schon. Was –
1150 würdest Du noch sagen ist so – also wir haben ja jetzt über Schule – kurz über
1151 Schule und Beruf und Freizeit und die Sprache gesprochen, was ist so aus
1152 Deiner Sicht noch wichtig, wenn es so um dieses Thema geht Integration
1153 jugendlicher Spätaussiedler?
1154 A.: Also, ich würde sagen, ich fühle mich nicht schlecht hier, =
1155 I.: = Mhm,
1156 A.: = Und ähm hm also wenn's äh um die Sprache geht, dann hab ich's wirklich
1157 ganz gut erlebt, also wirklich ga- ich wurde sehr gut unterstützt, nur hmm ich
1158 würde mir wünschen, dass die Leute etwas offener auch zu uns sind =
1159 I.: = Mhm,
1160 A.: = Das die Integration wie gesagt nicht nur von uns dann kommt, auch von den
1161 anderen also gegenseitig.
1162 I.: Und wie könnte das aussehen, dass die Leute offener sind, also dass die von
1163 – von sich aus den Kontakt oder das Gespräch mit Euch suchen oder – oder
1164 wie – wie?
1165 (2)
1166 A.: Ja auch zum Beispiel im Studium, also ich kann's nur von meiner Seite
1167 sprechen, wenn wir ähm vielleicht äh etwas gemeinsam unternehmen
1168 könnten, denn wir haben ja auch ein Projekt, äh das war aber leider erst im
1169 siebten Semester, also gegen – gegen das Ende schon, und – das hat wirklich
1170 geholfen, also wir haben uns auch unterteilt, wir waren nicht nur Russen wie
1171 immer ((lacht)) =
1172 I.: = Mhm,
1173 A.: = Also unter uns, wir haben uns wirklich in unterschiedliche Gruppen dann,
1174 also immer einzeln eine einzelne Person in eine Gruppe, und das hat auch
1175 sehr gut funktioniert eigentlich. (3) °Also, es funktioniert.° Man muss einfach
1176 Mut dazu haben ((lacht))
1177 I.: Also, es müssen beide wollen sagst Du.
1178 A.: Ja.
1179 I.: Ok. Ja gut. Dankeschön!
1180 A.: ((lacht)) Bitte schön!
1181 ((Das Aufnahmegerät wird ausgeschaltet))
1182
1183

Nachgespräch -Gedächtnisprotokoll-

- 1187 *Nachdem ich das Aufnahmegerät ausgeschaltet hatte, fand noch ein circa 30minütiges*
1188 *Gespräch zwischen A., Frau K. und mir statt. In diesem sprachen wir noch einmal über die*
1189 *im Interview bereits thematisierten Inhalte. Aus unserer Diskussion scheinen mir für meine*
1190 *Arbeit noch folgende relevant:*
1191
1192 - Frau K. betont noch einmal die aus ihrer Sicht sehr starke strukturelle und
1193 institutionelle Diskriminierung, die in Deutschland den jugendlichen Migranten aus
1194 Ihrer Perspektive die größten Probleme bereite. In diesem Zusammenhang wird auch
1195 noch einmal die bereits geschilderte Absage der großen Firma, in der sich A.
1196 beworben hatte, aufgegriffen. Diese Ablehnung wird von Frau K. mit A.s Herkunft
1197 begründet, da die Stellenbeschreibung im Prinzip auf A. zugeschnitten sei und diese
1198 sogar von Kollegen angesprochen wurde, sich zu bewerben. Die Begründung der
1199 Ablehnung (der Wunsch der Firma sei es, jemanden mit Erfahrung einzustellen) ist in

Interviews

Interviews im Rahmen der Examensarbeit zum Thema: Integration jugendlicher Spätaussiedler
Frau K.: Mitarbeiterin **I.:** Interviewerin **A.:** Jugendliche Spätaussiedlerin
02. April 2008

- 1200 den Augen von Frau K. insofern nicht haltbar, da A. ja bereits jahrelange Tätigkeiten
1201 in eben dieser Firma nachweisen konnte. Die Stelle sei bisher noch mit niemandem
1202 besetzt und stünde schon seit drei Monaten im Internet ausgeschrieben.
- 1203 - Weiterhin wurde im Gespräch noch einmal die große persönliche Distanz zwischen
1204 Einheimischen und Spätaussiedlern thematisiert. A. äußerte dazu, wie schon im
1205 Interview, zum Einen den Wunsch, dass eine >größere Offenheit< von Seiten der
1206 Einheimischen gezeigt werden solle. Zum anderen betonte sie wieder die
1207 Zweiseitigkeit des Integrationsprozesses: Die Einheimischen müssen zwar auf die
1208 Spätaussiedler zugehen, diese müssen – so A. – aber auch bereit sein, >etwas von
1209 Ihrer Kultur aufzugeben.<
- 1210 - Dies wurde von Frau K. bestätigt. Zudem betonte sie, dass die Distanz der
1211 Einheimischen gegenüber Migranten auch durch deren >Auftreten als Gruppe<
1212 verursacht sein könnte. Sie sprach, wie schon im Interview von der Gruppe als
1213 >geschlossenes System< (siehe Z. 458f, Z. 460, Z. 463, Z. 1213), die auf Seiten der
1214 Einheimischen ihrer Meinung nach für Verunsicherung sorgen könnte.
- 1215 - Thema war auch noch mal das Verständnis von >Deutsch sein<: A. betonte, dass in
1216 ihrer Familie Tugenden, die als >typisch deutsch< galten, betont praktiziert würden.
1217 So würden z. B. regelmäßig die Wände sämtlicher Räume im Haus gestrichen, da
1218 Ordnung und Sauberkeit mit der deutschen Nationalität und Kultur
1219 zusammengebracht würden.
- 1220 - In Bezug auf Hilfe und Unterstützung für jugendliche Spätaussiedler betonte Frau K.
1221 noch einmal, dass ein dringender Bedarf an niederschwelligen Angeboten bestehe.

Legende

(vgl. DITTMAR 2004, 102ff)

Redebeitrag:

- [→ gleichzeitig einsetzende Äußerungen und Überlappungen
- = → eine Äußerung eines Sprechers, die sich mit einer anderen überlappt, wird vom ersten Sprecher fließend fortgeführt und unmittelbarer Anschluss einer Sprecheräußerung an die vorhergehende Äußerung eines anderen Sprechers

Verbale Einheiten:

- → "Stammelndes" Reden

Prosodie

- . terminaler Tonfall (nicht notwendig Satzende)
- , gleichbleibender Tonfall
- ? steigender Tonfall (nicht notwendig Frage)
- ! betont gesprochen
- u Nachdruck
- U gesteigerter Nachdruck
- : Dehnung eines Lautes oder einer Silbe
- °° leiser gesprochen
- U lauter gesprochen
- >< schneller gesprochen
- <> langsamer gesprochen
- (2) Pause in Sekunden
- unbemessene Pause

Nonverbale Ereignisse

- ((/)) Kommentare und Erläuterungen
- () unverständliche Passage

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien, entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 28.04.2008

Unterschrift